

# MASTEROPPGAVE

Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, - i betydningen lærende organisasjoner?

---

Utarbeidet av:

Eva Borch-Jenssen

Fag:

Organisasjon og Ledelse

Avdeling:

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag, 2011



## Forord

De siste årene har jeg ved siden av lederjobben i skolen fått faglig påfyll og blitt utfordret ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Det har vært særdeles lærerike år. Studiet har bidratt til å sette det daglige arbeidet inn i et større perspektiv, og har bidratt til å utvikle meg som menneske.

Når jeg skulle skrive en masteroppgave, "måtte" den handle om skolen. I skolen har jeg innehatt alle roller fra elev, student, lærer, inspektør, til rektor og virksomhetsleder. Jeg er levende opptatt av skole og politikk, og arbeidet med masteroppgaven har brakt meg inn i dokumenter og litteratur som omhandler nettopp dette. Jeg opplever at skolens fokus har endret seg i løpet av de årene jeg har arbeidet her. I dag er man svært opptatt av elevenes resultater, og det pågår en stor diskurs om hva som gir de beste resultatene. Og dette opptar selvsagt en som har sitt daglige virke i skolen.

Jeg vil takke alle som har bidratt. Først og fremst takk til skolene som villig stilte opp som undersøkelsesenheter, uten dem hadde jeg ikke fått empirien jeg trengte. Deretter en stor takk til min veileder, Egil Skorstad, for interessante samtaler og betraktninger – og nyttige og gode veiledninger. Takk til min arbeidsgiver, Larvik kommune, som har gitt meg anledning til å følge studiet. Og sist men ikke minst, takk til samboer, familie og venner som har levd med meg disse årene, for -"det hjertet er fylt av flyter munnen over av".

Stavern 18.04.2011

Eva Borch-Jenssen

## Sammendrag

Norske elever har oppnådd til dels dårlige resultater i internasjonale undersøkelser de senere årene. Dette har skapt store overskrifter og mange debatter i media, og skiftende regjeringer har på ulikt vis søkt å sette i verk tiltak for å bedre resultatene. En synes enige om at kunnskap er viktig for framtidens Norge, og viljen til å sette i verk tiltak har vært stor, fra både høyre- og venstresiden i norsk politikk.

I denne oppgaven fordyper vi oss i et av fenomenene som har stått sentralt i faglitteraturen og dokumenter fra sentrale skolemyndigheter de senere årene, vi sikter til begrepet lærende organisasjoner. For samtidig med et økt fokus på resultater i skolen, har det kommet signaler fra sentrale myndigheter om å utvikle skolen til en lærende organisasjon. I 2005 ga Utdannings- og forskningsdepartementet ut rapporten: *Lærer elevene mer ved lærende skoler?* Og rapporten konkluderer med at ja,- det ser ut til at elevene lærer mer ved lærende skoler. Denne rapporten, sammen med flere andre dokumenter fra sentrale myndigheter, gav inspirasjon til å undersøke dette nærmere. I denne avhandlingen søker vi å svare på: *Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, i betydningen lærende organisasjoner?*

En gjør rede for det en mener er sentral teori i feltet, og drar sammen det hele ved å vise til Roald (2006) som peker på tre gjennomgående trekk hos teoretikerne. Han mener forskerne er enige om at det skjer læring i organisasjoner når de

- er opne for å systematisere og analysere erfaringene sine
- søker aktivt gjennom samhandling å finne ut hva slags utvikling som er viktig
- faktisk endrer atferden i organisasjonen, både praktiske/organisatoriske forhold, og mentale modeller

(Roald 2006:150)

Med utgangspunkt i disse trekkene har en gjennomført en kvalitativ studie ved hjelp av en deduktiv tilnærming, dvs. vi har gått fra teori til empiri. Vi har studert seks ulike organisasjoner ved å intervjuer ledelsen ved seks barneskoler. Alle skolene har gode resultater i nasjonale prøver. Gjennom intervjuer og analyse av disse, har en søkt å

avdekke om de undersøkte enhetene har trekk som viser at de er lærende organisasjoner.

Av seks undersøkte enheter, finner vi å kunne definere en av enhetene som en lærende organisasjon, mens en annen er langt på vei til å bli det. En av enhetene har man ikke empiri nok til å uttale seg om. På bakgrunn av denne studien synes det dermed ikke som om gode resultater i nasjonale prøver har sammenheng med om man er en lærende organisasjon.

Undersøkelsen er imidlertid tuftet på begrenset empiri, og det kan hende at en større og mer omfattende studie, ville kommet til en annen konklusjon.

# Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema.....	7
1.2 Presentasjon av temaområdet.....	10
1.3 Presentasjon av forskningsspørsmålet.....	12
1.4 Interessante sammenhenger og avgrensninger.....	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	13
2. Teori.....	15
2.1 Definisjoner.....	15
2.1.1. Organisasjon.....	15
2.1.2. Læringsperspektiv og læring.....	18
2.1.3. Ledelse.....	20
2.1.4. Gode resultater.....	21
2.2 Ulike teoretikere.....	21
2.2.1. J.March.....	22
2.2.2. Argyris & Schön.....	22
2.2.3. P.M. Senge.....	23
2.2.4. Nonaka & Takeuchi.....	26
2.2.5. W.E.Deming.....	28
2.2.6. D. Kolb.....	31
2.3 Lærende organisasjoner og organisasjonslæring.....	32
2.4 Ledelse i en lærende skole.....	37
2.5 New Public Management og lærende organisasjoner.....	41
3. Metode.....	44
3.1 Hermeneutisk studie.....	44
3.2 Deduktiv tilnærming.....	46
3.3 Utvelgelse av informanter.....	47
3.4 Presentasjon.....	48
3.5 Intervjuene.....	49
3.6 Analyse og tolkning.....	52
3.7 Forskningsetiske refleksjoner.....	53
3.8 Kritikk av egen metode.....	54
3.9 Oppsummering.....	56
4. Presentasjon, drøfting og analyse av data.....	57
4.1 Bakgrunnsforståelse.....	58
4.1.1. En rektors arbeidsuke i januar.....	58
4.1.2. En vanlig arbeidsdag, sett fra en lærers ståsted.....	62
4.2 Presentasjon av empiri, kategorier og systematisering.....	66
4.2.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	67
4.2.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål.....	67
4.2.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	68
4.3 Skole 1.....	68
4.3.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	68
4.3.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål.....	70
4.3.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	72
4.3.4. Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 1.....	73
4.4 Skole 2.....	74
4.4.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	74
4.4.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål.....	76

4.4.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	77
4.4.4. Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 2.....	78
4.5 Skole 3 .....	78
4.5.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	78
4.5.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål .....	80
4.5.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	81
4.5.4. Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 3.....	81
4.6 Skole 4 .....	83
4.6.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	83
4.6.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål .....	85
4.6.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	86
4.6.4. Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 4 .....	87
4.7 Skole 5 .....	89
4.7.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	89
4.7.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål .....	91
4.7.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	92
4.7.4. Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 5 .....	92
4.8 Skole 6 .....	94
4.8.1. En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer.....	94
4.8.2. En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål .....	96
4.8.3. En organisasjon som faktisk endrer atferd.....	97
4.8.4. Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 6 .....	97
5. Sammenstilling og konklusjon.....	99
5.1 Refleksjoner.....	104
Referanse -og litteraturliste.....	106
Tabell- og figurliste .....	110

## Vedlegg

Vedlegg 1, Intervjuguide, utgave 1

Vedlegg 2, Intervjuguide, utgave 2

Vedlegg 3, Informasjonsbrev til intervjuenetene

# 1. Innledning

I dette første kapitlet vil jeg gi en presentasjon av problemstillingen jeg søker å svare på gjennom denne oppgaven. Først vil jeg si noe om bakgrunn for valg av tema og problemstilling, deretter presentere temaet og gjøre rede for forskningsspørsmålet. Så vil jeg vise til interessante sammenhenger og gjøre en avgrensning - i lys av forskningsspørsmålet, før jeg avslutningsvis gjør rede for oppgavens oppbygning.

## **1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema**

Norske elever har oppnådd til dels dårlige resultater i internasjonale undersøkelser de senere årene. Dette har fått en voldsom oppmerksomhet i media, blant politikere og i skolen. Hoaas bruker i en avisartikkel i Aftenposten uttrykk som "PISA-sjokk" og "PISA-panikk" (Hoaas 2010) for å beskrive situasjonen. Statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Lisbeth Rugtvedt, uttaler i samme artikkel at resultatene av de internasjonale undersøkelsene har satt dagsorden det siste tiåret (ibid).

Med bakgrunn i vår forståelse av Norge som nasjon, er det fristende å påstå at resultatene av de internasjonale prøvene har rystet vårt syn på oss selv. Resultatene stemmer ikke overens med vårt selvbilde, og hvordan vi ønsker å framstå. Se for eksempel følgende uttalelser:

Menneska er den viktigaste ressursen i samfunnet. Derfor er satsing på barn, utdanning og forskning noko av det viktigaste vi som samfunn kan gjere.(...)  
Regjeringa har som ein av sine viktigaste prioriteringar å satse på utdanning og kunnskap.

(regjeringens internettside 2010)

Det er kunnskap og kompetanse vi skal leve av i framtida.

(Utdanningsminister Kristin Halvorsen i Dagbladet 2010)

Det er gjennom fortsatt satsing på kunnskap og kompetanse at Norge skal hevde seg i den globale økonomien.

(Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland 2010)

Både Tekna, LO og NHO nevner i ulike dokument og invitasjoner at Norge er, og må utvikle seg som en kunnskapsnasjon. Det finnes sågar en egen nettside som heter

forinn.no. Tema for siden er; kunnskapsgrunnlaget for forsknings og utviklingspolitikken.

Vår tid omtales gjerne som et postmoderne samfunn. Med det beskriver man et samfunn som er gått fra å være et industrisamfunn til å bli et samfunn hvor kunnskap og teknologi er blitt viktige innsatsfaktorer. Dvs. industrien spiller ikke lenger hovedrollen i forhold til vare- og tjenesteproduksjonen. Når regjerende myndigheter velger å kalle den nye læreplanen i skolen for Kunnskapsløftet, kan man forstå det, eller tolke det, som et uttrykk for den postmoderne tiden... Den norske forfatteren Kjartan Fløgstad har skrevet flere bøker med utgangspunkt i industrihverdagen, i en artikkel om det postmoderne samfunn på Wikipedia refereres det til at han, på en ganske slående måte, har karakterisert utviklingen som en utvikling fra *industrikultur* til *kulturindustri*...( Wikipedia 2010).

Offentliggjøringen av resultatene i de internasjonale undersøkelsene, har bidratt til å sette søkelys på situasjonen i norsk skole. I takt med framleggingen av resultatene, er det blitt en sentral politisk oppgave å iverksette tiltak for å bedre disse. Både høyre- og venstresiden i norsk politikk er enige om at resultatene må bli bedre, men man er ikke enige om veien dit. Skiftende regjeringer har satt i verk flere tiltak, for eksempel:

- innføring av Kunnskapsløftet
- innføring av Nasjonale prøver
- etablering av Nasjonale system for resultatoppfølging (PAS)
- innført brukerundersøkelser for både elever og foreldre, samt lærerundersøkelser
- etablert såkalte ståstedsanalyser
- ny vurderingsforskrift
- revidering av Opplæringslova

Reformene og/eller tiltakene har form av å være institusjonelle føringer som skolen må rette seg etter. Dvs. de begrenser den enkelte skoles/ rektors/ lærers frihet, og virker styrende på innholdet i skolehverdagen. De sier for eksempel noe om *hva* elevene skal lære (Kunnskapsløftet), *hvordan* elevene skal vurderes



(Vurderingsforskriften & Nasjonale prøver) *hva* elevene skal testes i (Nasjonale prøver) og ikke minst *hva som er formålet med opplæringen* ( Opplæringslova).

Skolens oppdrag, sagt med den gamle formålsparagrafen, har vært/ er:

Å skape "gagnlege og sjølvstendige menneskje i heim og samfunn" (Foreldrerett 2011). I "Kultur for læring" St.meld. nr. 30 2003-2004 heter det: "Den endelige testen på norsk skoles suksess ligger i om den gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent" (Utdannings- og forskningsdepartementet).

Det er vanskelig å måle hvorvidt skolen makter dette, men det kan synes som om resultatene av de internasjonale undersøkelsene har bidratt sterkt til å rette fokuset mot elevenes læringsutbytte(og i mindre grad hvorvidt de utnytter sine evner og realiserer sitt talent).

I 2004 innførte regjerende myndigheter Nasjonale prøver for første gang i Norge. Det fremholdes i rapporter at "motivasjonen for å innføre nasjonale prøver i basisfagene er todelt. På den ene siden skulle de være *læringsstøttende* og gi skole, lærer og elev en tilbakemelding om de oppnår læringsmålene for skolen og den enkelte elev. På den annen side skulle de være *resultatkontrollerende* og gi skoleeiere og nasjonale myndigheter et redskap for å overvåke nivå og utvikling i prestasjoner på et aggregert nivå" (Vibe 2005:39).

En kan diskutere hva som var motivasjonen for innføringen av prøvene, men det er et faktum at prøvene ble iverksatt blant annet etter at Norge i internasjonale undersøkelser scoret dårlig i f t land vi liker å sammenlikne oss med.

Norske elever har deltatt i følgende internasjonale undersøkelser de senere årene:

- PISA (Programme for International Student Assessment)undersøkelsen:
  - år 2000: hovedområde; lesing
  - år 2003: hovedområde; matematikk
  - år 2006: hovedområde; naturfag
  - år 2009: hovedområde; lesing

-Alle tre fagområdene er dekket hver gang, men prøvene hadde ulike fokus- eller hovedområder. OECD står bak undersøkelsen.

- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) undersøkelsen:  
år 2001: måler leseferdigheter hos elever på 4.trinn  
år 2006: måler leseferdigheter hos elever på 4.trinn

Undersøkelsen ble gjennomført i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Et internasjonalt forskningsprosjekt om matematikk og naturfag som gjennomføres hvert fjerde år.  
år 1995  
(år 1999 Norge deltok ikke)  
år 2003  
år 2007

-med elever i hovedsak i 9 og 13 års alder, tilsvarende 4. og 8. trinn i norsk skole  
IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) står også bak dette forskningsprosjektet. I 2011 skal norske elever igjen delta i PIRLS og TIMSS undersøkelser i følge Utdanningsdirektoratets hjemmeside (Utdanningsdirektoratet 2011).

## **1.2 Presentasjon av temaområdet**

Hovedtemaet i denne oppgaven tar utgangspunkt i organisasjonsteorien. Temaet berører "alt" i skoleverden, og jeg tar meg den frihet å bruke Glosviks ord (2006) for å beskrive innholdet:

Det har å gjøre med skolens formelle mål og struktur  
lærerrommets sosiologi  
lederskap og administrasjon og  
organisasjonsomgivelser.

(Glosvik 2006)

I arbeidet som skoleleder mottar en stadig artikler, rapporter og veiledninger om aktuelle skolesaker – være seg fra Departement, Direktorat, Fylkesmann eller forskningsinstitusjoner. Det kan tidvis vanskelig å skille klinten fra hveten, det viktige fra det mindre viktige, da det kommer svært mye. I OECD rapporten *Improving*

*School Leadership* peker man på at skolelederrollen medfører mye administrering, i noen grad personalledelse, og i mindre grad faglig ledelse (Utdanningspeilet 2009:88). Dette er beskrivelser mange skoleledere kjenner seg igjen i, erfaringen er at fagstoff legges til side, for å tas senere, men det blir lite tid igjen... Dermed kan det synes som en tilfeldighet at forfatteren av denne avhandlingen satte seg til og leste rapporten "Lærer elevene mer på lærende skoler?" (Utdannings- & forskningsdepartementet 2005). ( Rapportens tittel kan synes å være en tautologi, dvs. "en tautologi er et utsagn som med logisk nødvendighet er sann. Det betyr at tautologier ikke har noe empirisk innhold, de evner ikke å forklare noe fenomen i naturen, fordi sannhetsgehalten kan begrunnes rent formelt, uten referanse til verden." (Wikipedia 2011). Rapporten, eller undersøkelsen som man også kaller den, konkluderer med at "ja- det tyder på at elevene ved lærende skoler lærer mer og har et bedre miljø"( Utdannings- & forskningsdepartementet 2005). Samtidig hevdes det at skoler i noen mindre grad enn andre virksomheter er lærende organisasjoner (Utdannings- & forskningsdepartementet 2005). Det kan være grunn til å spørre på hvilket grunnlag man hevder dette? Men det kan vi ikke gå nærmere inn på her.

Rapporten vekket nysgjerrigheten, da jeg lenge hadde vært opptatt av hva elevene lærer og hva som må til for at de lærer mer. Blant annet på bakgrunn av denne rapporten, våknet interessen for å lære mer om *lærende organisasjoner*.

Utdannings- og forskningsdepartementet har gitt ut Kultur for læring, St.meld. 30, 2003-2004(Utdannings- og forskningsdepartementet). Denne meldingen bygget på: "I første rekke", Norsk offentlig utredning(NOU) nr.16, 2003(Utdannings- & forskningsdepartementet) . I dokumentene drøfter man sentrale faktorer for å øke elvenes læringsutbytte, hvilket har stått sentralt på den politiske dagsorden siden internasjonale undersøkelser avdekket at norske ungdommers resultater er middelmådige sammenliknet med en rekke land i verden. I perioden 2005-2008 iverksatte Utdannings- og forskningsdepartementet en "Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). I denne strategien legger man stor vekt på å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

I perioden 2006-2009 gav Utdanningsdirektoratet ut artikkelserien "En lærende skole"(Utdanningsdirektoratet 2006-2009). Serien består av seks hefter og alle heftene er sendt *alle* grunnskoler i hele Norge. En stor og omfattende satsning fra Utdanningsdirektoratet. Jeg ser det slik at denne artikkelserien sammen med tidligere nevnte dokumenter, har vært viktige innspill i diskursen/debatten om lærende organisasjoner. I nevnte artikkelserie rettes søkelyset mot begrepet både i grunnskolen og videregående skole generelt, men også i fagmiljøene *rundt skolen*, - ved at ulike fagmiljø gjennom serien er utfordret til å eksemplifisere, speile, drøfte og kommentere begrepet.

Eksempelene over illustrerer hvordan begrepet *en lærende organisasjon* har stått sentralt i litteratur og dokument fra sentrale myndigheter de senere årene. Samtidig er det utgitt mengder av faglitteratur om emnet. De senere årene har man sett en dreining mot et betydelig økt fokus på resultater i skolen. Dette har bidratt til å fange interessen for temaet og er bakgrunnen for at jeg har valgt å behandle dette i denne avhandlingen.

### **1.3 Presentasjon av forskningsspørsmålet**

Med utgangspunkt i overforstående vil en søke å avdekke om det er sammenheng mellom elevenes resultater og skolens organisering og praksis, forskningsspørsmålet lyder:

Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, - i betydningen lærende organisasjoner?

Glosvik sier "Måten sosiale tiltak og sosiale system er organisert på, får alltid konsekvenser for resultatet og utfall av tiltaket" (2006). En finner det dermed interessant og spennende å undersøke hvorvidt det å være en lærende organisasjon kan ha noen positiv effekt på elevenes resultater i nasjonale prøver.

### **1.4 Interessante sammenhenger og avgrensninger**

Gjennom statistiske undersøkelser finner vi det dokumentert at prestasjonsforskjellene mellom elevene på nasjonale prøver, viser sammenheng med

foreldrenes utdanningsnivå, innvandringsbakgrunn og skolekommunens sentralitet (Statistisk sentralbyrå 2010). Videre er forskerne enige om at lærerens utdanningsnivå er av betydning for gode elevprestasjoner (Hattie 2009). Thomas Nordahl (sitert i Bergkastet 2009) peker også på at det er av avgjørende betydning, at læreren har evne til å bygge relasjoner og å være en tydelig klasseleder. Alle disse faktorene ville vært interessante å studere nærmere, både faktorene Statistisk sentralbyrå viser til, og Nordahls. Jeg velger imidlertid å avgrense oppgaven til spørsmålet om skolen er en lærende organisasjon eller ikke, dvs. jeg konsentrerer meg om hva skolen gjør eller ikke gjør – er eller ikke er. Og velger i hovedsak å se bort fra slike bakenforliggende faktorer.

Mange hevder også at skolens ressurstilgang har betydning for resultatene, men i følge Hattie (2009) er det av liten betydning. Av plasshensyn velger jeg å ikke berøre spørsmålet om ressurser i denne oppgaven.

Andre hevder at skolens praksis og organisering, sammen med rektors involvering, er av vesentlig betydning for elevenes resultat. Sett i lys av studie i "Organisasjon og ledelse" finner en dette meget interessant og velger dermed å forfølge dette spørsmålet.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven er delt i fem hoveddeler. I kapittel 2 presenteres oppgavens teorigrunnlag. Teoriene knytter seg i hovedsak til begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner, og sentrale teoretikere presenteres. Her omtales også forholdet mellom lærende organisasjoner og ledelse, før kapitlet avsluttes med en betraktning omkring New Public Management og lærende organisasjoner. I kapittel 3 blir det gjort rede for oppgavens metodiske tilnærming. I kapittel 4 presenteres empirien, den enkelte undersøkte enhet hver for seg, før funn ved den enkelte organisasjon drøftes i lys av utvalgte kategorier. I kapittel 5 holdes funnene ved de undersøkte enhetene opp mot sentrale trekk hos teoretikerne, en analyserer funnene samlet og holder dette opp mot forskningsspørsmålet: *Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, - i betydningen lærende organisasjoner?* I konklusjonen som følger søker en å svare

på forskningsspørsmålet. Til slutt gjøres noen refleksjoner, først over spørsmålet om kartlegginger og målinger i det hele tatt er relevant dersom en søker svar på hva som bidrar til kunnskapsutvikling, deretter over begrepet lærende organisasjoner, dets opprinnelse og utbredelse.

## 2. Teori

Problemstillingen har til hensikt å belyse om det er en sammenheng mellom gode resultater i nasjonale prøver og det å være en lærende skole. Begrepene organisasjon, læringsperspektiv og læring, i tillegg til ledelse og gode resultater vil derfor være sentrale i denne studien. I det følgende vil en gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring, definere og gjøre rede for de omtalte begrepene. En vil kommentere forholdet mellom organisasjonslæring og lærende organisasjoner, og gjøre rede for sammenhengen og ulikhetene ved disse begrepene. Videre vil en peke på sentrale faktorer i forbindelse med ledelse i en lærende organisasjon, før en til slutt kommenterer forholdet mellom organiseringsformen New Public Management (NPM) og lærende organisasjoner.

### 2.1 Definisjoner

Forskningsspørsmålet berører et relativt nytt begrep i organisasjonsteorien, jeg sikter til begrepet *lærende organisasjoner*. Før jeg definerer dette, vil jeg definere begrepene *organisasjon*, *læringsperspektiv*, *læring* og *ledelse*. Før begrepet læring defineres vil jeg først gjøre rede for ulike læringsperspektiv da dette har sammenheng med hvordan en forstår læringsbegrepet.

#### 2.1.1 Organisasjon

I daglig omtale er det vanlig å se skolen, eller for eksempel politiet, som en organisasjon. Det er ikke vanlig å betegne familie eller venner som en organisasjon (Jacobsen & Thorsvik 1997). Begrepet blir helst brukt når det er etablert retningslinjer eller prosedyrer som samordner deltakernes arbeid mot realisering av felles mål(ibid). Etzioni sier det slik; "en organisasjon er et sosialt system som er konstruert for å realisere bestemte mål" (sitert i Jacobsen og Thorsvik 1997:11).

Ulike teoretikere har ulike klassifikasjoner. Vi velger her å ta utgangspunkt i Strand(2007) som taler om fire ulike organisasjonstyper, basert på hvordan de er oppbygd, hvilke samordningsmekanismer som gjelder og hvilke type oppgaver og utfordringer de er innrettet mot, de fire er:

- Byråkrati
- Ekspertorganisasjon
- Entreprenørorganisasjon
- Gruppeorganisasjon

Etter hvert er det også blitt vanlig å peke på en femte form; nettverksorganisasjon (Strand 2007).

Byråkratiet kjennetegnes ved flere nivå, høy spesialisering, regler og formell autoritet. I teorien er man i en slik organisasjon individuavhengig, reglene er sentrale i byråkratiet. "Reglene styrer arbeidsprosessene og samordning skjer ved at nivået over har styring med sine underlagte ledd" (Strand 2007:28). Ledelsen får sin jobb i kraft av formell utdanning og oppgaven er å forvalte regelverket. Ledelsen kan i utgangspunktet ikke overprøve reglene. Eksempler på slike organisasjoner er Rikstrygdeverket, forsikringsselskaper og oljeplattformer.

En ekspertorganisasjon har færre nivå, og hvilken posisjon man har i organisasjonen beror ofte på yrkesmessig utdanning og erfaring. Ansatte rekrutteres på bakgrunn av fagkunnskap og arbeidet styres av ansattes kunnskap og verdier og normer man har tilegnet seg gjennom studier og arbeid. I følge Strand (2007) er det faglig autoritet som tradisjonelt har gitt grunnlag for lederskapet. Eksempler på ekspertorganisasjoner er sykehus, universitet og advokatfirmaer.

Entreprenørorganisasjoner er preget av lite strukturer og opererer ofte rundt spesifikke oppgaver som aktørene er opptatt av. Utfordringene og mulighetene knyttes ofte tett til oppgaveløsningen, - lykkes man tjener man godt, mislykkes man, - truer konkursen. I slike organisasjoner er ledelsen ofte personlig, ukonvensjonell og direkte.

I en gruppeorganisasjon er det vanligvis lite formell statusforskjell på aktørene. Man enes gjerne ved å drøfte seg fram til enighet og "...medlemmene innretter seg etter det kollektive presset de utsettes for. Kommunikasjonen er ansikt til ansikt, og den som lykkes, er det veltilpassede og lojale gruppemedlemmet. Gruppen utvikler ofte normer som ikke er synlige for ikke-medlemmer, og som erstatter formell struktur.



Ledelsen er lite formell, den varierer i form og kan skifte”(Strand 2007:29).

Eksempler på slike organisasjoner er lærerkollegier, frivillige lag og foreninger og prosjektgrupper.

Karakteristisk for nettverksorganisasjoner er at de er mer eller mindre selvstendige enheter, bestående av en samling frivillige aktører mer eller mindre løst bundet til organisasjoner. Disse kan komme å gå enten ved at de skyves ut, eller ved at de ”går” frivillig. Organisasjonen er gjerne satt sammen av flere aktører som holder sammen ved at de ulike aktørene bidrar med hver sin spesialitet. Aktørene har betydelig selvstendighet. Eksempler på slike organisasjoner er franchise selskap, kjedesamarbeid a al Meny/Spar, prosjektorganisasjoner osv.(Strand 2007).

Det er vanlig å se varianter av disse organisasjonstypene, gjerne organisasjoner med trekk av flere typer, men også organisasjoner som er mer utpreget det ene enn det andre.

Røvik (2007) viser også til klassisk institusjonell teori hvor man har lang tradisjon for å analysere organisasjoner som institusjoner. Han snakker om institusjonaliserte organisasjoner og definerer dette som organisasjoner som ”over tid utvikler et distinkt preg, en lokal og særegen identitet og stadig mer fingraderte uformelle normer som bl.a. fører til at den formelle organisasjonen reduseres tilsvarende” (Røvik 2007:66). En velger å forstå skolen som en slik institusjonalisert organisasjon og som vi har sett over kan den vel også i hovedsak betraktes som en gruppeorganisasjon. Skolene har vanligvis hatt stor lokal frihet i forhold til organisering. De retningslinjer som tradisjonelt har tilflytt skolen har ofte handlet om læringsmål, i ulike læreplaner, timetall for elevene, eksamensavvikling, i noen grad også om karakterer(ungdomsskolene). Vi ser muligens en endring i dette de senere årene. Det har sikkert flere forklaringer, men sett fra en skoleleders ståsted kan det synes som om etableringen av Utdanningsdirektoratet, etter årtusenskiftet, er en medvirkende årsak til dette. Herfra har man etter hvert mottatt veiledere og retningslinjer for hvordan skolen som organisasjon kan og bør utvikle seg. Dette er imidlertid av relativt ny karakter, sett i et historisk perspektiv.

### 2.1.2 Læringsperspektiv og læring

Det er en viss uenighet om hvordan læringsbegrepet skal forstås og defineres. Ikke minst er man uenige om hvor og når læring skjer og som resultat av hva (Blåka & Filstad 2007). I følge Dyste har det i tidligere tider vært vanlig å ta utgangspunkt i individet og dermed se det sosiale miljøet som en del av rammebetingelsene som påvirker læringsprosessene (sitert i Blåka & Filstad 2007). Her rører man ved det som kanskje kan betraktes som essensen i dagens diskusjon; nemlig diskusjonen mellom det grunnleggende kognitive og det grunnleggende sosiale perspektivet (Blåka & Filstad 2007). I den kognitive tradisjonen legger man vekt på at læring er en kognitiv, individuell prosess. I det sosiokulturelle miljøet er man opptatt av hva menneskelig samhandling og det sosiale miljøet betyr, for læringen som finner sted.

Jeg vil i det videre gi en kort redegjørelse for ulike perspektiv på læring. De mest kjente og brukte perspektivene er behaviorismen, konstruktivismen og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Deretter vil jeg gjøre noe mer rede for diskursen mellom det grunnleggende kognitive og det grunnleggende sosiale perspektivet på læring.

Behaviorismen ble utviklet i USA i siste halvdel av 1800-tallet og første halvdel av 1900-tallet, og omtales også som atferdspsykologi. Kort sagt ligger følgende til grunn for det behavioristiske læringssynet: Man påpekte at "i sann vitenskap kan man bare holde seg til det som kan observeres, telles og måles" (Imsen 2003:29). Dvs. man kan studere mennesket og observere hva som skjer, man snakker om stimulus – individ – respons, om å observere atferd. Man mener at i og med at det ikke lar seg gjøre å observere folks tanker, kan man heller ikke bruke dette som vitenskaplig begrep. I følge behavioristene er mennesket ved fødselen av et ubeskrevet blad, alt man har tilegnet seg av kunnskap og erfaring er lært. Dermed ble studiet av *læring* sentralt for behavioristene. Sentrale teoretikere i denne tradisjonen er Thorndike, Watson & Skinner (Imsen 2003).

Konstruktivismen har sitt utgangspunkt i kognitiv teori, med teoretikeren Piaget (1896-1980) som sin fremste eksponent. Her forstår man det slik, enkelt sagt, at all informasjon mennesket får "siles" gjennom våre allerede tilegnede erfaringer og

kunnskaper. Læring finner ikke sted bare ved aktiv, ytre påvirkning. Tvert i mot skjer det som et resultat av hva mennesket selv velger ut, tolker og tilpasser stimuleringen til, i sitt eget "system" (Imsen 2003). Dermed ser man "læringen som et resultat av hva mennesket gjør med stimuleringen og ikke et resultat av hva stimuleringen gjør med mennesket"(Imsen 2003:36).

I det sosiokulturelle læringsperspektivet står samhandling og interaksjon sentralt. Teoretikerne Vygotskji (grunnleggeren), Bruner og Bronfenbrenner er sentrale, i tillegg til Mead og Bakhtin (Blåka & Filstad 2007). Her er man opptatt av at læring er en kognitiv, sosial og kulturell aktivitet og at språket har sentral betydning. Säljö hevder at man ikke kan studere menneskets tenkning, men må forstå den i forhold til den sosiale virksomhet det er en del av (Säljö 2001). Dysthe (2001) peker på at læring bør forstås i et kommunikativt perspektiv. Det oppstår i samspill med andre, for så blir en del av individet (Dysthe 2001).

Når det gjelder diskursen mellom det grunnleggende kognitive og det grunnleggende sosiale perspektivet på læring, kan vi si at disse representerer to ulike perspektiv. Det ene perspektivet anser læring som et spørsmål om individuell tilegnelse. Det andre perspektivet anser læring som et spørsmål om sosial deltakelse.

Det kognitive perspektivet baserer seg på tilegnelsesmetaforen. Her ser man læring som en individuell, spesifikk, målrettet prosess som gir individet spesifikk kunnskap. Gherardi, Nicolini & Odella sier det slik:

- 1.Læring er atskilt fra, og i noen grad det motsatte av annen aktivitet i organisasjonen.
2. Læring er en totalt individuell aktivitet, hovedsakelig unnfanget under kognitive og individuelle forhold.

(sitert i Blåka & Filstad 2007:50).

I følge Dysthe vurderes omgivelsene her som rammebetingelser som påvirker læringsprosessen, enten i positiv eller negativ retning (sitert i Blåka & Filstad 2007). Kritikken av perspektivet retter seg mot at man ser bort fra hvordan det sosiale

miljøet, menneskelig interaksjon og persepsjon påvirker individet (Blåka & Filstad 2007).

Det sosiale perspektivet på læring (sammenfaller med det sosialkonstruktivistiske perspektiv, beskrevet over) baserer seg på deltakermetaforen. Her er man opptatt av at menneskelig kognisjon og læring er nært knyttet til den materielle og sosiale sammenhengen læringen skjer i (Blåka & Filstad 2007). Kritikken av dette perspektivet går på at man "*mister*" individet i dets forståelse av læring som sosialt og kulturelt konstruert (Blåka & Filstad 2007:51).

Det sosiale eller sosiokulturelle perspektivet som baserer seg på deltakermetaforen, har stått sterkt de senere årene. I følge Glosvik retter "deltakermetaforen (...) søkelys mot den sosiale og relasjonelle siden av læringsprosesser" (Glosvik 2010). Perspektivet vektlegges i Kultur for læring, St.meld. 30, 2003-2004 (Utdannings- og forskningsdepartementet) som var et viktig dokument før den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, kom i 2006. I Stortingsmeldingen het det: "Skolen skal utvikles i dialog med dem som har sitt daglige virke i og for skole" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004:4). I samme melding understrekes betydningen av "at skolene utvikler seg som lærende organisasjoner" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004:3). Denne forventningen stadfestes i forordet til gjeldende læreplan, Kunnskapsløftet (2006). Her heter det: "Skolen må som en lærende organisasjon reflektere over sine sterke og svake sider som grunnlag for videre utvikling" (Utdannings- og forskningsdepartementet 2006:3). Blåka & Filstad mener at "et sosialt og kulturelt perspektiv gir en alternativ tilnærming til læring hvor sosial praksis vektlegges. Den viktigste mekanismen for å overføre kunnskap i en organisasjon blir derfor samhandling og samspill mellom kolleger" (Blåka & Filstad 2007:59).

### **2.1.3 Ledelse**

Denne oppgaven har ikke ledelse som et særskilt fokus, men ledelse er sentralt også i lærende organisasjoner. En vil derfor kort omtale og kommentere hva man kan forstå med begrepet ledelse.

I følge Strand(2007) finnes det ikke en enkelt, omforent forståelse av begrepet. Strand viser til Bass som hevder at det finnes "like mange definisjoner på ledelse som det er personer som har prøvd å definere begrepet"(siteret i Strand 2007:18). Enkelte faktorer går likevel igjen i de ulike definisjonene. Definisjoner av ledelse har som utgangspunkt at "en eller flere personer, under visse forutsetninger, kan styre mennesker og organisasjoner. Personer i spesielle roller eller med bestemte egenskaper har innflytelse eller makt"(Strand 2007:18). Når ulike teoretikere har forsøkt å definere ledelse har man berørt spørsmål om individets egenskaper, maktbehov og besluttsomhet(Strand 2007). Vi kan peke på de engelskspråklige begrepene leadership og management, og leseren vil antakelig umiddelbart erkjenne at det ligger ulike teorier bak disse to begrepene. Lillejord (2006) bruker begrepene administrativ og produktiv ledelse, og disse begrepene kan sammenholdes med de engelske begrepene. Dette er imidlertid nærmere kommentert i et eget avsnitt senere i oppgaven (se kapittel 2.4 om Ledelse i en lærende skole). Spørsmålet om ledelse er et av flere sentrale punkt når en vurderer eller søker å avdekke om en organisasjon er lærende. En velger å ikke gå videre inn på de ulike definisjonene av ledelse, men nøyer oss med Strands(2007) oppsummering av hva ledelse dreier seg om.

#### **2.1.4 Gode resultater**

I forskningsspørsmålet spør man om skoler med gode resultater i nasjonale prøver har kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, - i betydningen lærende organisasjoner. Men hva innebærer det å ha gode resultater? Hvem definerer når resultatene er gode? Og hva gjør resultatene gode eller dårlige? Slike spørsmål kunne være grunnlag for en avhandling i seg selv. Denne oppgaven tar utgangspunkt i statistikk og har forsket i kommuner med, i et nasjonalt perspektiv, relativt gode resultater. Det innebærer at resultatene for skolene det er forsket i, er *på* eller *over* gjennomsnittet for kommuner i Norge. Dette er hva vi omtaler som gode resultater i denne oppgaven.

#### **2.2 Ulike teoretikere**

I dette kapitlet vil en presentere ulike teoretikere en mener har perspektiv og innspill som er sentrale når man søker å forstå og avdekke hva som ligger i begrepet en lærende organisasjon.

Mange teoretikere har vært opptatt av spørsmålene om organisasjonslæring / lærende organisasjoner. J. March var en sentral bidragsyter allerede tidlig på 1960-tallet mens Argyris & Schön, Senge og Nonaka & Takeuchi aktualiserte dette med flere bidrag rundt årtusenskiftet (Roald 2006). I det videre vil vi først gjøre rede for de sentrale poengene til disse teoretikere. Senere drøftes disse i lys av forskningsspørsmålet og funnene i denne studien.

### **2.2.1 J. March**

Har preget feltet fra 1960 årene og fram til våre dager. Han var, som de fleste av oss andre, preget av sin samtid, dvs. han var bl.a. inspirert av en behavioristisk tilnærming til læring. *Behaviorismen* tok utgangspunkt i observerbar atferd, og var den dominerende skoleretningen i psykologien helt fram til 1960 årene (Kaufman & Kaufman 1996). March mente at organisasjonslæring primært var en erfaringsbasert prosess. Tilpasninger skjer ved at ny kunnskap nedfelles i rutiner, regler, prosedyrer og arbeidsdeling. Han var også opptatt av at handlingene i organisasjonen var historisk avhengige, dvs. de bygget i hovedsak på fortolkning av fortiden i større grad enn forventninger om framtiden (Glosvik 2006).

### **2.2.2 Argyris & Schön**

Det hevdes at Argyris og Schön har gjort et banebrytende arbeid i forhold til organisasjonslæring (Kaufman & Kaufman 1996). Argyris & Schön peker på at organisasjonslæring virkelig skyter fart ved at det dannes såkalte *kollektive kart*. Med det menes forståelsesmønstre som personene i organisasjonen utvikler i fellesskap, og som uttrykker gruppens forståelse av virkeligheten (ibid). Videre ser Argyris & Schön organisasjonslæring som en prosess, som en strøm av hendelser over tid (Glosvik 2006). De har utviklet en teori om læring på flere nivå, og betegner dette som *enkeltkretslæring* og *dobbeltkretslæring*. De snakker også om en tredje form for organisasjonslæring, kalt *deuterolæring*.

Enkeltkretslæring dreier seg om hva som er effektive handlinger for å nå gitte mål. Ved hjelp av metoden rettes enkle, synlige feil opp, og ellers er alt som før. Metoden er effektiv for enkle saksforhold, men endrer ingen grunnleggende trekk ved organisasjonen. Dobbeltkretslæring utfordrer mål, normer og verdier. Det å

gjennomføre åpne, fordomsfrie utprøvinger av ulike forslag er en forutsetning for at slik læring skal finne sted. Man snakker om en dypere omlegging av sentrale trekk i organisasjonen. I tilknytning til dette snakker Argyris & Schön også om å bygge bro mellom uttrykt teori og praksis. Med *uttrykt teori* (også kalt fasadeteori) mener man *det som sies, fortelles og løftes frem* i organisasjonen, mens *bruksteori* eller praksis (også kalt anvendt teori) peker tilbake på *det som faktisk gjøres* (Kaufman & Kaufman 1996). Både hos ansatte og i ledelsen finner en ofte sprik mellom disse teoriene. Evner man dobbeltekretslæring, bygger man bro mellom teori og praksis (Glosvik 2006). Deuterolæring er overordnet både enkelt- og dobbeltekretslæring. Deuterolæring innebærer *å lære seg å lære*. Det er i følge Argyris & Schön svært sjelden at en organisasjon er i stand til dette. Det henger sammen med at man vanligvis er opptatt av å nå organisasjonens uttalte mål som gjerne omhandler resultatoppnåelse, og blir belønnet med utgangspunkt i dette. Argyris & Schön peker på at følgende betingelser må være til stede for at deuterolæring skal finne sted:

1. Organisasjonen må betraktes som arena for læring.
2. Læring er nødvendig fordi organisasjoner og deres medarbeidere er i konstant utvikling og omstilling.
3. Et gjennomtenkt forhold til læring vil bedre evnen til å kombinere organisasjonens og individets utvikling.

(Kaufman & Kaufman 1996:206)

Både ved enkelt- og dobbeltekretslæring tar man utgangspunkt i kjent kunnskap og erfaring. Argyris & Schön legger dermed til grunn at læring ikke bare er en aktiv, ytre påvirkning, men en "siling" av informasjon gjennom allerede tilegnede erfaringer og kunnskap. Av dette kan vi slutte at Argyris & Schön tilhører det konstruktivistiske læringsperspektivet.

### **2.2.3 P.M. Senge**

P. Senge er av mange gitt hovedansvaret for at begrepet *lærende organisasjon* har fått omfattende gjennomslag (Glosvik 2006). En vier dermed Senge god plass i denne utleggingen.

Senge er opptatt av å flytte oppmerksomheten fra erfaringsbasert til forventningsbasert læring, dvs. fra tidligere opplevelser til framtidsrettede visjoner. Han mener man må stimulere den "kreative spenningen". Begrepet er hentet fra Fritz (1999) sin grunnleggende idé om at "Vi får framdrift i livet dersom vi lærer å bruke kraften som blir skapt i skjæringspunktet mellom virkeligheten vi lever i – og bildet av framtida." (Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6:15). Kreativ spenning oppstår, hevder både Fritz og Senge (ibid), når gapet mellom virkelighet og visjonene er så stort at vi må strekke oss for å yte. De minner om at det ikke må være så stort at vi forstrekker oss. Feil en,- er å ville for mye, da brenner vi ut. Feil nummer to, - er å ville for lite, og dette, hevder de, er det mest vanlige. Det å ikke ha noen mening om hvor man vil, faller antakelig inn under denne kategorien. Senge hevder man stimulerer den "kreative spenningen" ved å fremme dynamikk og frihet i organisasjonen. -Her står vi over for et av mange begrep som nyttes i teoriene om lærende organisasjoner, som er vanskelig å få tak på, som er lite håndfast. Bruken av disse begrepene kan være medvirkende årsak til at teoriene om lærende organisasjoner, møter kritikk i deler av fagmiljøene. En stiller spørsmålet: Hva dreier dette seg egentlig om?

Roald (2006) viser til at Senge har definert følgende fem forutsetninger for å utvikle en *lærende organisasjon*:

1. *personlig mestring* – Her sikter man til spenningen som oppstår når visjonene møter hverdagen. Senge viser til at den enkelte må ha evne til å være visjonær og realistisk samtidig, dessuten må man forstå at retning og sammenhenger er viktigere enn detaljer. Dette siste er en utfordring for alle ansatte, men kanskje særlig for ledere.
2. *mentale modeller* – Her retter man søkelys mot hvordan organisasjonen drøfter og omformer etablerte tankemønster og -kart som regulerer eksisterende handlinger. Dvs. man må, i fellesskap, kunne bygge nye mentale modeller på bakgrunn av forståelsen som utvikles etter drøfting og testing av gjeldende oppfatninger. Idéen om mentale modeller er ikke ny, den tilskrives den skotske psykologen Craig som omtalte dette allerede i 1943. Senere har man også brukt begrep som mentale kart (jfr. Argyris & Schön),



kognitive modeller og referanserammer. Kort sagt handler det om hvordan vi strukturerer vår kunnskap slik at vi lettere skal kunne huske og bruke erfaringen neste gang vi støter på en utfordring. Senge utfordrer her en organisasjons evne til å lage nye kart og modeller og ikke henge fast i det gamle etablerte uten først å ha tatt stilling til om det er det rette.

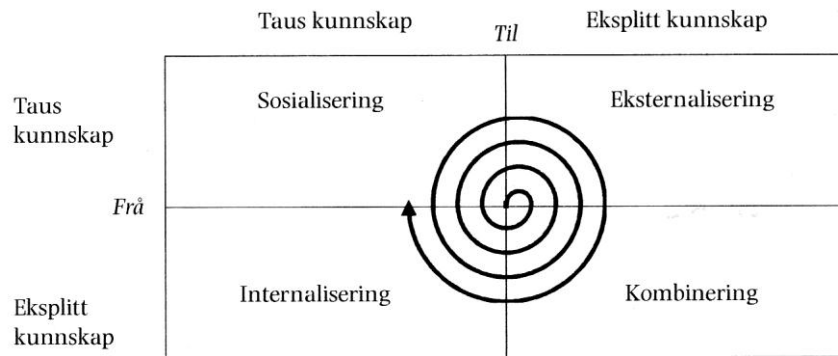
3. *felles visjon* – Her sikter man til meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen. Felles visjon skapes gjennom prosesser der alles verdisyn blir synlig. Utvikling av en felles visjon forutsetter toleranse for nye fremgangsmåter, hevder Senge. Han hevder at man i arbeidet med å utvikle felles visjoner utvikler toleranse for å prøve ut nye idéer, eksprimentering, prøving og feiling. Lederens rolle er avgjørende her som i mange andre sammenhenger. En tydelig leder ansvarliggjør hver enkelt i f t felles utfordringer. Samtidig må den enkelte myndiggjøres og bevisstgjøres om sin rolle i organisasjonsforandring. I en skole, som i enhver annen organisasjon, er skolelederen helt sentral i arbeidet med å utvikle felles visjoner.
4. *teamlæring* – Denne disiplinen er kanskje den mest utfordrende både sosialt , intellektuelt og emosjonelt. Her vises det til at man gjennom dialog og refleksjon kan etablere ny kunnskap og nye handlemåter. Denne innsikten kan man ikke nå fram til alene. Det handler om ”hvordan vi ordner kunnskapen til et sosialt fellesskap utenfor oss selv” (Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6:21). Senge bruker begrepet ”alignment” – å komme på linje – når han omtaler hvordan vi søker å få egen kunnskap og erfaringer til å samsvare med de forventninger fellesskapet har. Utdanningsdirektoratet (2006-2009, hefte 6) refererer Hellesnes som sier at ”for å forstå oss selv må vi *lokalisere* oss, dvs. vi må finne hvor vi står i den samfunnsmessige og historiske sammenhengen”(Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6:21). Det betyr å se seg selv i f t andre og å skifte perspektiv i forståelse med fenomenene som omgir oss. Her, blir teamet den meningsbærende rammen for aktiviteten. Rammens innhold og hvordan vi bidrar til at rammen blir noe mer enn summen av delene – det er hva denne disiplinen handler om (Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6). I følge Senge forutsettes det at medlemmene har evne til å kommunisere i to modus; diskusjon og dialog.

5. *systemisk tenkning* – Denne disiplinen binder de andre disiplinene sammen og omtales også som den integrerende disiplinen. Vi snakker om en refleksjon over refleksjonen (metarefleksjon). Man må se helhet og sammenhenger heller enn deler og enkeltfaktorer. Man viser til organisasjonens evne til å se interne og eksterne sammenhenger som virker inn på det samlede arbeidet. Å forstå sin egen rolle i slike prosesser er avgjørende. Disiplinen handler om at det finnes dominerende tanke- og handlingsmønstre i organisasjoner. Når man evner å føre diskusjoner og samtaler om disse, og gjennom slike endrer tanke- og handlingsmønstre, driver man systemisk tenkning (Roald 2006).

Senge er altså opptatt av at man i dialog, refleksjon og interaksjon med andre etablerer ny kunnskap. Av dette kan vi slutte at Senge tilhører det sosialkonstruktivistiske læringsperspektivet.

#### **2.2.4 Nonaka & Takeuchi**

Nonaka & Takeuchi er opptatt av den kunnskapsutviklende organisasjonen. De argumenterer, som Senge, for kunnskapsutvikling i veksling mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Nonaka & Takeuchi er også opptatt av taus kunnskap. De peker på at det gjelder å transformere den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap, og mener at kjernen i organisasjonslæring ligger nettopp her. Kunnskap og innsikt utvikles i møte mellom flere aktører og de viser hvordan ulike former for kan foregå i en organisasjon ved hjelp av følgende figur:



*Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995)*

(Roald 2006:155)

Sosialisering uttrykker at kunnskap går fra en taus tilstand hos noen aktører til en taus tilstand hos andre. Ikke-verbal kommunikasjon deles ut og utvikles gjennom praksisfellesskapet.

Eksternalisering er når taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Dvs. når praktiske utprøvinger og refleksjon utvikles til bevisst kunnskap som brukes aktivt i dagliglivet.

Kombinering innebærer at eksplisitt kunnskap fra flere kilder blir satt sammen slik at ny kunnskap blir utviklet.

Internalisering uttrykker at kunnskap kan gå fra eksplisitte til tause tilstander. Kunnskap som utvikles i aktiv dialog etablerer seg som praksis og rutine og mentale modeller. Dette anses som nyttig i f t enkle rutiner, men ikke for komplekse oppgaver, da kan det hindre forståelse og handlingsevne

(Roald 2006:155).

Nonaka & Takeuchi har også utarbeidet det de mener er fem grunnleggende vilkår for at kunnskapsutvikling skal skje i en organisasjon:

1. intensjon – det må finnes vilje til å utvikle mål og det må arbeides for å nå målene
2. autonomi – det må være frihet for den enkelte til å arbeide på eget ansvar.
3. kreativt kaos – organisasjonen må ha evne til å håndtere det uventede og utfordrende
4. redundans – det må være mer enn én deltaker fra samme miljø i samarbeidsgrupper
5. variasjon – det må være deltakere fra flere miljø i samme gruppe

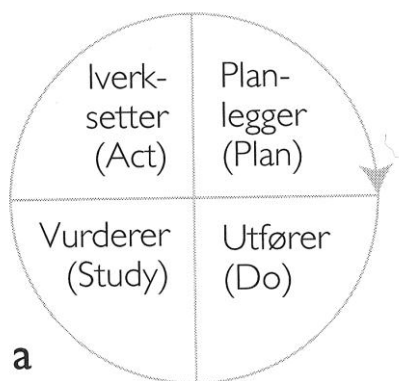
(Roald 2006)

Denne kunnskapsutviklingen, representert gjennom de fem punktene, må i følge Nonaka & Takeuchi foregå på alle plan i organisasjonen, mellom alle aktørene.

I det sosiokulturelle læringsperspektivet er man, som tidligere nevnt, opptatt av samhandling og interaksjon mellom menneskene. Man ser læring som en kognitiv, sosial og kulturell aktivitet, og peker på at språket har en sentral betydning. Nonaka & Takeuchi hevder at kjernen i organisasjonslæring er å spre/dele taus kunnskap, dvs. å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Figuren Nonaka & Takeuchi presenterer har sitt utgangspunkt nettopp i samhandling og interaksjon og derfor synes det riktig å si at de tilhører det sosiokulturelle læringsperspektivet.

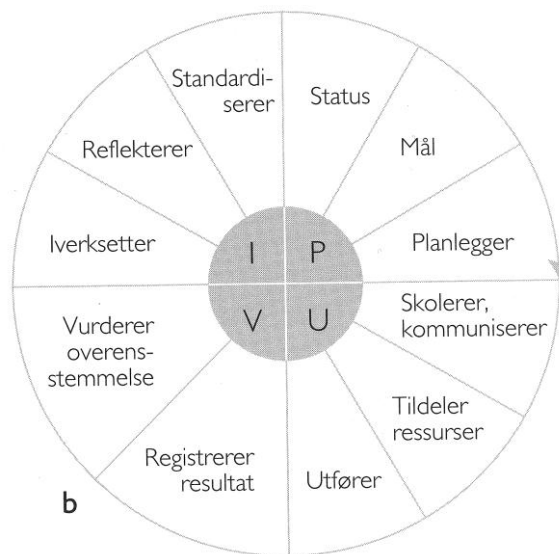
### 2.2.5 W.E.Deming

W.E.Deming(1900- 1993) regnes blant pionerene innenfor kvalitetstenkning og kvalitetsforbedring. Det synes naturlig og riktig å ta med noen av hans tanker og idéer her, da han har hatt stor betydning for idéene om å lære av sine handlinger og vurdere disse opp mot resultatene man oppnår. Han er særlig kjent for å ha utviklet en forbedringssirkel som på norsk ofte kalles PUVI sirkelen (Planlegger ,Utfører, Vurderer, Iverksetter), men også gjerne omtales som Demings sirkel(Aune 2008). Etter krigen ble Deming opptatt av ledelsesspørsmål. Han knyttet dette til statistisk tenkning og statistiske metoder, og mente å se at dette kunne være til stor hjelp for bedriftsledere når det gjaldt å forbedre og optimalisere produksjonsprosesser.



(Deming-sirkelen, Aune 2008:48)

Dersom man bruker denne forbedringssirkelen i forbindelse med ledelsesbeslutninger, kan man utforme en ledelsessirkel over samme lest:



(Deming-sirkelen, ledelseshjulet, Aune 2008:48)

I tillegg til utarbeidelsen av disse hjulene er Deming også kjent for sine 14 punkter for ledere som han laget som en slags *kur* mot det han definerte som ”dødelige sykdommer i amerikansk industri”(Aune 2008:48).

- 1 Langsiktig forpliktelse og fokusering på kontinuerlig forbedring av varer og tjenester.
- 2 Ny kultur – godta aldri feil.
- 3 Eliminer avhengigheten av utstrakt godkjennings- og sluttkontroll.
- 4 Kjøp ikke varer/tjenester på pris alene. Forlang statistiske bevis for kvalitet fra leverandørene.
- 5 Gjennomfør kontinuerlig forbedring av framstillingssystemene.
- 6 Innfør obligatorisk faglig trening.
- 7 Led – ikke overvåk.
- 8 Eliminer usikkerhet og frykt.
- 9 Bryt ned barrierene mellom funksjoner og avdelinger.
- 10 Eliminer kvantitative mål, slagord og formaninger påtrykt ovenfra.
- 11 Eliminer kvantitative individuelle kvoter (akkorder), iverksett kontinuerlige forbedringer av kvalitet og produktivitet.
- 12 Bryt ned barrierene for yrkesstolthet (dårlig ledelse, utstyr og råmaterialer).
- 13 Iverksett et bedriftsomfattende program for opplæring og nyskolering.
- 14 Gjennomfør forandringene ledet fra toppen, men med deltakelse fra alle.

(Demings 14 punkter, Aune 2008:49)

Vi kan på ingen måte si at Demings sirkler eller fjorten punkter for ledere, beskriver tankegodset som ligger til grunn for å utvikle lærende organisasjoner. Det synes likevel som om Deming har bidratt med verdifulle tanker og ytringer og har banet vei for andre tanker enn de tradisjonelle belønningsmekanismene eller den "tradisjonelle" transaksjonsledelsesidéen. Utdanningsdirektoratet refererer til at: "Kortsiktige overflatiske managementorienterte teknikkar og målemetodar, satt i verk utan indre samanheng, bryt ned det store potensialet for vekst og utvikling som Senge og Deming meiner kviler i og mellom menneska i alle organisasjonar" (Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6:7). Dette kan forstås som et uttrykk for at Deming har sett det store potensialet som ligger i menneskene i organisasjonene. Dette er bakgrunnen for at en finner ham verdt å nevne når vi behandler spørsmålet om lærende organisasjoner. I fortsettelsen vil en likevel ikke kommentere eller drøfte Deming og hans idéer nærmere, da han ikke er framtreddene i teoriene om lærende organisasjoner.

### 2.2.6 D. Kolb

Kolb er en annen teoretiker som også har utviklet en læringssirkel. Han kaller den for Experiential Learning Cycle (Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4:9) Modellen visualiserer hvordan man lærer av og gjennom erfaring. Dette var en modell som opprinnelig tok utgangspunkt i individet, men det hevdes at den også egner seg til å beskrive og arbeide med kollektiv læring.



(Kolbs læringssirkel,  
Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4:9)

"Det er to sentrale dimensjoner i denne modellen. Den horisontale, fra aktiv eksperimentering til reflekterende observasjon, og den vertikale, fra det konkrete til det konseptuelle"(Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4:9). Hovedutfordringen for de fleste organisasjoner, hevdes det, er "å balansere de to dimensjonene, og ikke kortslutte læringssirkelen"(ibid). Det er en fare for at slik kortslutning skjer dersom man bare reflekterer og lager modeller. Modeller må prøves ut i praksis, påpeker man. Videre mener man at i organisasjoner dominert av akademikere og intellektuelle er man gode på det som handler om refleksjon(jfr. figurens pkt.II) og abstrakt konseptualisering (jfr. figurens pkt. III). Slike organisasjoner bearbeider erfaringer og setter dem i sammenhenger, men hovedutfordringen er å komme videre og ikke forbli i den teoretiske sfæren. Man hevder videre at "både eksperimenterende praksis og felles refleksjon er nødvendig for organisatorisk læring"( Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4:9).

## **2.3 Lærende organisasjoner og organisasjonslæring**

I teoriene om lærende organisasjoner eller om organisasjonslæring, finner et at refleksjon og kommunikasjon står sentralt, i tillegg til endring av praksis.

Roald (2006) peker på at begrepet *lærende organisasjoner* står sentralt i en rekke utdanningspolitiske dokument både før og etter Kunnskapsløftet av 2006. Dette har vi vist til tidligere. Men en finner at de ulike dokumentene, bortsett fra artikkelstafetten En lærende skole (Utdanningsdirektoratet 2006-2009) sier lite om hvordan begrepet skal forstås og hva det innebærer å være en lærende organisasjon. En erfarer i egen rektorjobb at begrepet stadig vises til, men få tør definere hva man legger i det.

For et par tiår siden var forskerne uenige om det i det hele tatt fantes noe som kunne betraktes som organisasjonslæring (Bolman og Deal 1998). Man stilte spørsmål ved om en organisasjon kunne lære? Det ble hevdet at læring var noe som gjaldt individet. Med tiden erfarte man likevel at store organisasjoner som Microsoft, Toyota og British Airways "lærte". Organisasjonene gjorde erfaringer og endret sine rutiner, dvs. systemene ble endret og bedriftene hadde suksess. Etter hvert døde debatten om hvorvidt en organisasjon kunne lære, og i dag er man stort sett enige om at så er tilfelle (ibid), -selv om noen fremdeles stiller spørsmålet...

I følge Bolman og Deal (1998) har det avtegnet seg minst to ulike perspektiv på feltet organisasjonslæring.

Det ene representert ved P. Senge (1990) og B. Oshry (1995) "De fokuserer på de mentale modellene som mennesker bruker for å skape mening ut av organisasjonsmessig kompleksitet" (Bolman & Deal 1998:44). Både Senge og Oshry er enige om at når læring *ikke* skjer, har det "sammenheng med at menneskene anvender overforenklede mentale modeller på kompliserte systemer" (ibid). Senge peker også på viktige læringsdilemma i organisasjoner: "Vi lærer best av våre erfaringer, men vi erfarer aldri direkte konsekvenser av mange av våre beslutninger" (Bolman & Deal 1998:44). Han hevder at når vi ikke lærer av erfaringer henger det sammen med at vi ofte ikke ser konsekvensene av det vi gjør (Bolman & Deal 1998). Senge peker videre på at "organisasjoner ikke kan lære mer enn det de enkelte



medlemmer makter å lære" (sitert i Lillejord 2006:35). På denne måten understreker han at det er en klar sammenheng mellom individuell læring og organisasjonslæring. Både Cyert & March (hos Bolman & Deal 1998) og Senge (ibid) mener at "organisasjoner bryter med en av våre grunnleggende antakelser, nemlig den at årsak og virkning vil være noenlunde nær hverandre" (Bolman & Deal 1998: 44), og hevder at dette ikke er tilfelle i mange sammenhenger. De peker på at vi leter etter forklaringer like i nærheten, men at i komplekse system kan det være stor avstand mellom årsak, virkning og problemer. Videre er både Senge og Oshry enige om at "når vi ikke forstår dynamikken i systemet, blir vi fanget i en sirkel av anklager og selvforsvar"(Bolman & Deal 1998:44).

Argyris & Schön representerer det andre perspektivet (Bolman & Deal 1998). De "fokuserer mindre på systemdynamikk og mer på enkeltindividers og gruppers forsvarsmekanismer"(Bolman & Deal 1998:46). Det er jo for så vidt dette Senge og Oshry er innom når de peker på at vi fanges i en sirkel av anklager og selvforsvar. Argyris & Schön(ibid) hevder av vi skjuler og ser bort fra problemene, men at i lengden vil det vi skjuler, åpenbares. I en slik situasjon, hevder de, vil vi lage en ny historie for å skjule den forrige, og derved fanges vi i vårt eget nett. De viser til at slike "hemmeligheter" gjør det svært vanskelig, ja de kan simpelthen stå i veien for at organisasjoner kan erkjenne og ta tak i sine viktigste problemer.

Både Roald (2006) og Jacobsen (2004) peker på at organisasjonslæring innebærer å utvikle den "tause kunnskapen" til bli noe mer, dvs. å gjøre den tause kunnskapen uttalt og delt. De er begge enige om at dette handler om å utveksle meninger og praksiserfaringer i grupper / team. Nonaka hevder at å videreutvikle taus kunnskap til å bli noe annet, forutsetter en viss grad av uavhengighet og autonomi og en kontekst der man kan prøve og feile, og også utveksle meninger og erfaringer (sitert i Jacobsen 2004). Skorstad sier det slik: "Taus kunnskap er kunnskaper som ikke er kodifiserbare i den forstand at de kan gjengis på en skriftlig eller tallmessig form. De tilegnes bare derfor gjennom erfaring, arbeidsutøvelse og gjennom prøving og feiling, dette gjør at det dreier seg om en kunnskapsform som så å si er taus" (Skorstad 2002:32). Den klassiske situasjonen hvor taus kunnskap overføres kan sies å være lærling/mester situasjonen. Ved at lærlingen arbeider sammen med noen som

besitter den tause kunnskapen, mesteren, overføres kunnskapen gjennom prøving og feiling, uten at den gjengis skriftlig, som Skorstad her påpeker.

Peter Senge(1990) bruker denne definisjonen på lærende organisasjoner:

Organisasjonar der deltakarane jamleg utviklar evna til å skape ønska resultat, der nye og ekspansive tankesett blir framelska, der kollektive ambisjonar får spelerom, og der menneska kontinuerleg lærer meir om korleis ein lærer saman.

(sitert i Roald 2006:149)

Sentrale begrep hos Senge er evne til å skape ønskede resultat, fremelske nye tankesett, felles kollektive ambisjoner og læren om hvordan man lærer sammen. Her ligger fokus mye på prosess, ser vi. Men som det har framgått tidligere, er han også opptatt av resultatet – og dynamikken mellom prosess og resultat.

Tradisjonelt har man i organisasjonsteorien vært opptatt av hvilke strukturer som må forandres for å oppnå endring. I ledelsesteorien har man vært opptatt av sammenhengen mellom lederstil og medarbeidernes atferd (Roald 2006). K.S. Engelsen viste på en vurderingskonferanse i Larvik våren 2010 til Black og Williams(1998), som mener at fokuset og innsatsen de senere årene har vært rettet mot klare standarder i form av kvalitetsmål, og mot regnskapsplikt (accountability). I skolen er man kjent med dette i form av innrapportering av resultater, timetallsforbruk, antall lærere i f. t. antall elevtimer osv.(rapporteres via Grunnskolens informasjonssystem, GSI). Roald omtaler dette som "input" og "output" i utviklingsarbeidet (Roald 2006). I tillegg til nevnte rapporteringer har man i Norge de senere årene, også etablert et nasjonalt kartleggingssystem hvor man rapporterer resultater av felles nasjonale prøver og undersøkelser. Etter hvert som målstyringen har gjort sitt inntog, er "output" – eller resultatene, det som ofte offentliggjøres og drøftes i media.

Forskning viser at den viktigste kilden til læring er det daglige arbeidet. Dette gjelder enten vi tar utgangspunkt i individet eller i kollektivet (Utdanningsdirektoratet 2006-2009, hefte 4). I en undersøkelse gjennomført av Fafo sier 60% av de spurte at

"læring gjennom arbeidet er den viktigste læringsarenaen. Den nest viktigste var yrkesutdanningen, med ca 15%. Det var under 10% som svarte at organisert opplæring i arbeidet er den viktigste læringsarenaen" (Utdanningsdirektoratet 2006-2009, hefte 4:14). Her finnes muligens et viktig poeng i forhold til teoriene om at refleksjon og kommunikasjon står sentralt . Det kan også tas til inntekt for ideene om å utvikle den tause kunnskapen til å bli noe mer.

Shrivastava (sitert i Utdanningsdirektoratet 2006-2009) peker på at begrepet en lærende organisasjon kan forstås på ulike måter, avhengig av utgangspunkt og vektlegging:

- organisasjoner som tilpasser seg endringer i omgivelsene ved å justere sine mål og sin oppmerksomhet. Organisasjonslæring kan da beskrives som tilpassing.
- Medarbeiderne i en organisasjon kan antas å ha et sett av felles antakelser og oppfatninger. Man kan da beskrive organisasjonslæring som en endring av disse antakelsene.
- Organisasjonslæring kan beskrives som kunnskapsutvikling. Organisasjonen utvikler kunnskap om forholdet mellom handling og resultat, i form av en kunnskapsbase. Kvaliteten på denne kunnskapsbasen vil dermed være avgjørende for organisasjonens effektivitet og evne til å foreta de riktige strategiske valgene.
- Til sist kan organisasjonslæring beskrives som erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer, og organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid.

(forordet til En lærende skole, Utdanningsdirektoratet 2006-2009)

Vi merker oss at Shrivastava bruker begrepet organisasjonslæring for å forklare begrepet lærende organisasjoner. Sentrale begrep hos ham er tilpasning til omgivelsene ved å justere oppmerksomhet og mål, utvikling og endring av felles antakelser, kunnskapsutvikling basert på forholdet mellom handling og resultat – i form av en kunnskapsbase, og til slutt erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer.

Ved å gjøre seg kjent med hvilke læringsperspektiv som har gjort seg gjeldene de senere årene og i tillegg reflektere over ulikhetene i det kognitive og sosiale

perspektivet på læring slik vi tidligere har gjort, får man et visst grunnlag for å forstå hva som ligger i begrepet en lærende organisasjon. Gherardi, Nicolini & Odella (sitert i Blåka & Filstad 2007) hevder at "læring i organisasjoner må forstås som en både kognitiv, sosial og kulturell aktivitet"(Blåka & Filstad 2007:50), og plasserer dermed begrepet lærende organisasjon midt i det sosiale perspektivet, slik vi ser det.

Sølvi Lillejord definerer organisasjonslæring slik: "Organisasjonslæring går ut på å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen" (Lillejord 2006:35). Hun hevder at det ikke finnes en allment akseptert definisjon på hva man skal legge i begrepet organisasjonslæring eller en lærende organisasjon, og viser til at det avhenger av de ulike teoretikerers perspektiv(ibid). Visse gjennomgående trekk finner man derimot hos de fleste teoretikerne mener hun, og hevder at organisasjonslæring forutsetter:

- Endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivå i organisasjonen
- at man ser endringer som en vedvarende prosess
- at man alltid tenker helhetlig.

(Lillejord 2006:35)

Videre sier hun til Wadel som hevder at "Lærende organisasjoner etterstreber et dynamisk forhold mellom læring som prosess og læring som resultat " (sitert i Lillejord 2006:35). I punktene synes hun å mangle dette perspektivet. Hun viser til Wadel, men tar det ikke med i sin liste over hva som forutsettes. Senge hevde at medlemmer i en lærende organisasjon utvikler evnen til å skape et ønsket resultat. Han er altså ikke bare opptatt av det dynamiske forholdet, men snakker om organisasjonens ønskede resultat. Dette synes å være en svakhet ved Lillejords oppsummering. Dersom man legger til dimensjonen fra Senge, fanger man også opp perspektivet om læring som resultat.

Knut Roald hevder at "å se skolar som lærande organisasjonar inneber at ein ser skolar som organisasjonar, og utviklingsarbeid som kollektivt baserte læreprosessar" (Roald 2006:150). Videre sier han at "organisasjonslæring retter søkelyset mot de kollektive læreprosessene som foregår mellom "input" og "output"(Roald 2006:150). Han setter begrepet *en lærende organisasjon* i direkte sammenheng med

organisasjonslæring. Han sammenfatter også, som Lillejord(2006), hva han mener forskerne er enige om og sier det slik:

De fleste teoritilnærmingene legger vekt på at det skjer læring i organisasjoner når de

- er opne for å systematisere og analysere erfaringene sine
- søker aktivt gjennom samhandling å finne ut hva slags utvikling som er viktig
- faktisk endrer atferden i organisasjonen, både praktiske/organisatoriske forhold, og mentale modeller

(Roald 2006:150)

Ved hjelp av denne oppsummeringen berører Roald, slik vi ser det, sentrale forhold i begrepet *en lærende organisasjon*. Punktene er konkrete og bidrar slik til å klarlegge et litt "tåkete" begrep. Punktene berører i hovedsak læring som prosess, men en forstår at det er en forutsetning at prosessene foregår i lys av organisasjonens resultat. Og for de aller fleste organisasjoner er gode resultat en forutsetning for å bestå. I Norge har man lite tradisjon for å vurdere skoler i lys av resultat(særlig den offentlige grunnskolen), mens en slik vurdering står sentralt i de aller fleste private organisasjoner. Skolene står dermed overfor en utfordring dersom de søker å gjennomføre disse punktene.

I oppgaven legges Roalds oppsummering av begrepet til grunn for det videre arbeid.

Oppsummert kan man forstå det slik at organisasjonslæring finner sted i lærende organisasjoner. Det er likevel ikke slik at all organisasjonslæring er uttrykk for at man har å gjøre med en lærende organisasjon. Organisasjonslæring kan ha en enklere form eller uttrykk enn lærende organisasjoner.

## **2.4 Ledelse i en lærende skole**

P. Senge legger stor vekt på ledelsens betydning i utviklingen av en lærende organisasjon. Han hevder at det er lederen som samler til innsats, koordinerer aktiviteter i dialog med aktørene og gir forandring retning (Lillejord 2006). Senge understreker at hans omtalte disipliner er "verktøy" i betydningen metaverktøy for tenking og handling på individuelt og kollektivt nivå. Innenfor de ulike disiplinene kan ulike teknikker og tilnærmingsmåter anvendes. (Utdanningsdirektoratet 2006-2009)

hefte 6). For skolelederen handler dette om å utfordre medarbeiderne og seg selv til å reflektere, individuelt og kollektivt, over resultat og praksis, og utvikle nye mål for organisasjonen. Senge siterer Weick som sier:

Alle organisasjonar er eit produkt av korleis medlemmene tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid vil eksistere dominerande samhandlingsmønster og tankemønster, og det er desse som må formast og foredlast dersom ein organisasjon skal endre seg eller lære. Det er å forstå si eiga rolle i slike prosessar, utøving av den femte disiplinen eigentleg handlar om

(Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 6:34).

S. Lillejord peker på at ledelsen i en lærende skole, som i de fleste andre sammenhenger, har en nøkkelrolle. Skolelederens handlinger har avgjørende betydning for å utvikle en lærende organisasjon sier hun (Lillejord 2006). Det er av betydning hvordan skolelederen anerkjenner og roser sine ansatte og hva han gjør for å utvikle en positiv og støttende kultur. Det er av betydning hvordan han forbereder og iverksetter ulike aktiviteter for å utvikle organisasjonen slik at man søker forbedringer, og hvordan lederen bidrar til å skape glede og entusiasme i organisasjonen. Ikke minst er det viktig hvordan han sørger for å samle, høste og spre erfaringer (ibid). Lillejord viser til C. Wadel (Lillejord 2006) som skiller mellom pedagogisk og administrativ ledelse. Begrepene er utdypet slik hos Lillejord:

<b>Skoleledelse</b>	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientert mot lærings- og utviklingsprosesser	Opptatt av struktur, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenkontekst	Henter verdier og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse  
(Lillejord 2006:110)

Hun påpeker at lederen må ha evnen til både å være administrativ leder, ha kontroll på budsjetter og planer, men også å være en pedagogisk leder og etablere gode relasjoner. Begge deler er av avgjørende betydning hevder hun, men hver for seg bidrar ikke disse egenskapene til å utvikle en lærende organisasjon. I tillegg må arbeidet organiseres og struktureres slik at det er mulig å drive kreativ problemløsning i organisasjonen. Det er også avgjørende, hevder Lillejord, at ledelsen befinner seg i organisasjonen, har kunnskap om dagliglivet og bidrar til å skape mål og mening i det man gjør, og bidrar aktivt i prosessene. Hun konkluderer med at pedagogisk ledelse "er utvikling av individuelle og kollektive ferdigheter i et sosialt læringsfellesskap"(Lillejord 2006:120).

En avgjørende faktor for utviklingen av en lærende organisasjon sier Wadel, er "å få aktørene til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kan komme organisasjonen til gode" (sitert i Lillejord 2006:118). Wadel taler også om to typer pedagogisk ledelse; den produktive og den reproduktive (sitert i Lillejord 2006).

Pedagogisk ledelse	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reproduktiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape <i>ny</i> kunnskap gjennom sosial samhandling i organisasjonen.	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære.
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Forholdet mellom reprodutiv og produktiv pedagogisk ledelse  
(Lillejord 2006:119)

I følge Lillejord må det utøves produktiv ledelse dersom man skal oppnå læring og utvikling i organisasjonen. En slik produktiv ledelse er, slik vi ser det, helt i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet hvor man er opptatt av at læring er en kognitiv, sosial og kulturell aktivitet.

I følge Lillejord har skolen til alle tider vært orientert mot mål. Hun hevder imidlertid at det å være *orientert* mot mål er noe annet enn å være målstyrt. Hun viser til en rapport fra Norsk Lærerlag og sier:

Å lede mot et mål er å ta hensyn til landskap og farvann- uten å detaljplanlegge. Slik har pedagogisk arbeid fellestrekk med målorienterte aktiviteter som for eksempel seiling og orientering. Man hensyntar omstendigheter og justerer kursen underveis.

(sitert i Lillejord 2006:111).

Videre sier Lillejord at en lærende skole må finne balansen mellom vurdering som resultatkontroll og vurdering som en sentral del av skolens læreprosess, både på individ- og organisasjonsnivå. I Stortingsmelding 37 (1990-91) Om organisering og styring i utdanningssektoren, påpeker man at ledelse ikke utføres av rektor alene,



men at moderne ledelse er teamarbeid. Lillejord hevder at ledelse i økende grad handler om ledelse av prosesser(Lillejord 2006). Når vurdering er en sentral del av læreprosessene, slik det er i en lærende organisasjon, må nødvendigvis andre enn bare rektor ha sentrale roller i arbeidet. Det gjelder teamledere som lærere, og det gjelder i alle skolens arenaer; personalmøter, teammøter, ledermøter, prosjektmøter, klassemøter, foreldremøter osv.

Skolens kjerneaktivitet er læring hevder Lillejord.

Derfor må skolen som organisasjon, hele tiden, fornye sin kunnskap om læring og utvikling.(... ) Hvis skolen skal utvikles til en lærende organisasjon må enhver vurdering av skolen ha læring og utvikling som mål.

(Lillejord 2006:113).

Denne vurderingen støtter en Lillejord i.

I artikkel 4 (Utdanningsdirektoratet 2006-2009) hevdes det at man i en del virksomheter har vært mest opptatt av å utvikle kunnskapsressursene. De påpeker at dersom man skal lære, må man også fokusere på hvordan kunnskap ”mobiliseres og brukes i de sentrale aktivitetene i virksomheten”(Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4:8). De argumenterer dermed for at utfordringene i kunnskapsbaserte virksomheter er:

- Å ha gode nok kunnskapsressurser(særlig medarbeidere)
- Å forstå hvordan man bidrar til å skape verdi og levere resultater
- Å ha gode kollektive aktiviteter som gjør ressursene om til resultat

Til slutt dreier dette seg om å forstå at alt dette henger sammen.

(Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4).

## **2.5 New Public Management og lærende organisasjoner**

Roald(2006) viser til at det i rapporten ”Skolen vet best” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003) kan tyde på at ”New Public Management (NMP) er inspirasjonskjelde for det systemskiftet ein legg opp til i styringa av norsk skole”(Utdanningsledelse 2008:162). Det er grunn til å anta at systemskiftet han viser til blant annet handler om det økte fokus på kostnader og resultat, fokus på

"input" og "output", i tillegg til ønsket om å utvikle skolen til en lærende organisasjon. En vil derfor kort gjøre rede for hva som ligger i begrepet New Public Management(NPM).

Det er vanlig å si at NPM reformene har seks grunnelement, disse er:

1. vektlegging av økt kostnadsbevissthet / effektivisering, der argumentasjonen er basert på modeller fra private bedrifter
2. vektlegging av "brukerperspektiv"
3. innføring av nye organisasjonsmodeller, kjennetegnet ved "divisjonalisering" og resultatenheter.
4. helhetsledelse / totalansvarsledelse – "managementledelse"
5. målstyring som viktigste planleggingssystem
6. resultatevalueringssystemer som kobler mål og resultatvurderinger

(Ramsdal & Skorstad 2004:61)

Roald hevder at NPM kan sees som en slags reaksjon på de svake sidene ved en tradisjonell regelstyrt offentlig sektor, og at man i skolen kan se en utvikling fra det profesjonelle byråkrati via New Public Management til ideen om å utvikle lærende organisasjoner. En annen hensikt med NPM reformene, var å løse opp grensene mellom privat og offentlig sektor(Ramsdal og Skorstad 2004). Roald (2006) påpeker at det finnes klare forskjeller mellom NPM og ideen om lærende organisasjoner, for eksempel fokuset på elever og foreldre som hhv. brukere(NPM) eller deltakere(lærende organisasjoner), eller vektleggingen/fokuset på kostnadsbevissthet. Kostnadsbevissthet er fremtredende i NPM tenkningen, og lite fokusert, eller ikke berørt, i teoriene om lærende organisasjoner. I NPM tradisjonen er fokuset på produktivitet stort. I lærende organisasjoner fokuserer man i større grad på dynamikken mellom læringen som resultat(produkt) og læringen som prosess. Men man finner også styringsmekanismer i NPM som understøtter ulike samspillsformer som kjennetegner lærende organisasjoner, for eksempel er fokuset på resultatevaluering som kobler mål og resultatvurderinger, vesentlig.

Begrepet lærende organisasjoner kan lett framstå som retorikk påpeker Roald, dersom man ikke avklarer og tar utgangspunkt i sentrale prosesser. Han har forsøkt

å oppsummere det han mener er sentrale faktorer i forhold til lærende organisasjoner, som forskerne er enige om. Dette er gjort rede for tidligere.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Se kapitlet om *Lærende organisasjoner og organisasjonslæring*, og kapitlet *Presentasjon, drøfting og analyse av data*.

### **3. Metode**

I metodekapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens forskningsdesign og gjøre noen betraktninger rundt forskningsprosessen. Valg av forskningsdesign er gjort på bakgrunn av problemstillingen hvor jeg søker å avdekke om det er noen sammenheng mellom gode resultater i nasjonale prøver og det å være en lærende skole, i betydningen en lærende organisasjon. I dette kapitlet søker jeg å gjøre rede for hvilke valg som er foretatt og hvilke konsekvenser det kan ha hatt. Til slutt vil jeg også peke på alternative tilnærminger.

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å basere meg på en kvalitativ tilnærming. Dette henger sammen med problemstillingens karakter. Siden det er en lærende organisasjon som skal studeres, innebærer det at en er på jakt etter mekanismer som underbygger en slik organisasjonsform. Slike mekanismer kan en bare avdekke ved å ta for seg utvalgte eksempler og ved å gå i dybden. Det ligger altså i problemstillingens karakter at det er nødvendig å gå kvalitativt til verks.

Selve undersøkelsesopplegget er en case-studie, dvs. jeg undersøker bare noen få enheter. Utvelgelsen av intervjuobjekter(skolene)er ikke gjort med sikte på å generalisere, men har et analytisk formål. Som metode anvender jeg kvalitative intervjuer av skolelederne ved skoler med gode resultater i nasjonale prøver. Ved å benytte slike intervjuer har en også mulighet til å gjøre endringer underveis i forskningsprosessen dersom det er påkrevd(noe som skulle vise seg å være tilfelle). Målet er ikke å generalisere, men å avdekke hvorvidt skolene er lærende skoler. Gjennom oppgaven søker jeg ikke å teste teorien, men å sannsynliggjøre hvorvidt skolene er lærende eller ikke, for deretter å se om det er noen sammenheng mellom det å være en lærende skole og det å ha gode resultater. Undersøkelsen er til en viss grad komparativ, i den forstand at jeg til slutt holder de ulike organisasjonene opp mot hverandre og deretter opp mot problemstillingen.

#### **3.1 Hermeneutisk studie**

Det er vanlig å tale om to vitenskaplige hovedretninger, positivisme og hermeneutikk. Positivisme har sitt utspring i naturvitenskapene, mens hermeneutikken er humanistisk orientert(Thurén 1993). I hermeneutikken er man opptatt av å forstå og

tolke handlinger ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak handlinger og valg. En søker etter indre mening og en helhetlig forståelse. "Hermeneutikken avviser det naturvitenskapelige forskningsidealet innenfor samfunnsvitenskapen, fordi det er forskjell på fysiske og sosiale fenomener" (Halvorsen 2008:23). Man kan se prosessen som en reise der forskeren går fra å ha en diffus oppfatning, via dybde i enkeltområder som igjen relateres til en helhet. Dette er en dekkende beskrivelse av hvordan jeg har opplevd arbeidet med denne avhandlingen. Ved å fordype meg i transkripsjonene fra intervjuene, reflektere, gå til teorien – tilbake til intervjuene osv., har jeg fått stadig større forståelse og innsikt i hva det innebærer å være eller utvikle en lærende organisasjon.

I denne undersøkelsen er intervjuer foretrukket framfor for eksempel observasjon og/eller dokumentanalyse. Dette henger blant annet sammen med tid og ressurser. Gjennom intervjuene søkte jeg å få frem organisasjonens praksis, refleksjoner og forståelse av egen organisasjon(representert ved ledelsen). I analysen har jeg søkt å forstå meningen med ulike handlinger og organiseringsformer. Gjennom hele prosessen har jeg vært bevisst på at en som forsker ikke bare er tilskuer, men også deltaker, og slik står i et intersubjektivt forhold til forskningsobjektene. Dette var kanskje særlig viktig i denne studien, hvor jeg kun intervjuet ledelsen og ingen andre interessenter. Det er utvilsomt slik at forskerens spørsmål og svar på respondentens utsagn påvirker samtaleforløpet. I forskermiljøene er det vanlig å se forskning som en sosial aktivitet og en er enige om at forskeren alltid(!) har en forforståelse med seg inn i forskningen(Halvorsen 2008). "Om ikke annet blir vi styrt av at vi har dagliglivets språk som utgangspunkt for vår forståelse av sosiale fenomener" (Halvorsen 2008:23). Forforståelsen henger sammen med hvilke erfaringer forskeren har, hvilke betraktninger han gjør, teorien han tar utgangspunkt i osv. Slike faktorer vil "farge" forskerens forståelse og tolkning. Jeg legger til grunn at dette også er tilfelle her, selv om jeg har prøvd å være bevisst på dette, både i fortolkningen (analysen) og i intervjusituasjonene.

Til slutt er det viktig å påpeke at forskere forholder seg til en virkelighet som allerede er fortolket av intervjuobjektet selv. Aktørene tolker verden med utgangspunkt i sin erfaring, kulturelle og sosiale bakgrunn. Forskerens utfordring er å knytte respondentens fortolkning til teoretiske begrep.

### **3.2 Deduktiv tilnærming**

I denne studien søker jeg å avdekke om det er en sammenheng mellom det å ha gode resultater i nasjonale prøver å det å være en lærende organisasjon.

Tidligere har jeg gjort rede for det teoretisk grunnlaget for begrepet en lærende organisasjon. Jeg har med utgangspunkt i denne teorien laget en intervjuguide med sikte på å avdekke ulike fenomen som kjennetegner lærende organisasjoner.

Deretter søker jeg å ta stilling til hvorvidt skolene er lærende organisasjoner eller ikke. Når jeg har tatt stilling til dette, sammenholder jeg empirien og søker å svare på problemstillingen.

Dette innebærer at jeg har benyttet en deduktiv metode, dvs. jeg har gått fra teori til empiri. Enkelte hevder at det ideelle er å gå fra empiri til teori, dvs. at forskeren starter med et åpent sinn og samler inn data som deretter nyttes for å danne en teori. Dette betegnes som en induktiv metode. Idealet (metoden) er utviklet av Glaser & Strauss på 1960 tallet og betegnes vanligvis som "grounded theory" (grunngitt teori). "Det er ikke å betrakte som en teori i alminnelig forstand, men en tilnærming som viser hvordan man skal gå fram for å utvikle empiribasert teori ved å spesifisere sammenhengen mellom kategoriene en har identifisert i sitt datamateriale" (Halvorsen 2008: 309). Denne induktive metoden kritiseres av enkelte som mener det er grunn til å spørre om det faktisk er mulig for en forsker å studere virkeligheten uten en forforståelse?

I forhold til mitt forskningsspørsmål synes det imidlertid klart at det er den deduktive metoden som er riktige å benytte. En induktiv metode ville kreve en mye mer omfattende studie og synes heller ikke forenlig med forskningsspørsmålet slik det lyder. I forhold til kvalitative intervjuer er det i dag vanlig å snakke om mer og mindre åpne tilnærminger i stedet for rene induktive eller deduktive tilnærminger. Dette medfører at forskeren er bevisst på hvilke begrensninger de legger på data som skal samles inn før forskningen starter. Selv om en ønsker å gå inn med "et åpent sinn" må en også forberede seg til forskningen. En intervjuguide blir for eksempel en rettesnor for datainnsamlingen, men den setter også begrensninger for hvilke data en samler inn. Samtidig er den utledet av teori og forskning gjort av andre, og dermed vil den i stor grad styre fortolkningen og analysen.

### **3.3 Utvelgelse av informanter**

I undersøkelsen har jeg gjort et strategisk utvalg av respondenter. Det betyr at jeg har avgjort hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle inn nødvendige data. Utvelgelsen er gjort med tanke på hvilke organisasjoner som virket interessante (Halvorsen 2008). Selve utvelgelsen er gjort på bakgrunn av skolenes resultater i nasjonale prøver i årene 2007-2008-2009. I studien intervjuer jeg ledelsen i seks organisasjoner, og bakgrunnen for å stoppe der, er kort og godt tidsaspektet, dvs. omfanget av undersøkelsene. Det var ikke tid og rom for å intervjuer for eksempel ansatte eller foreldre i de ulike organisasjonene i denne studien. Jeg mener likevel at utvalget er stort nok, og at ledelsens informasjon er tilstrekkelig til å svare på problemstillingen og kaste lys over om det er noen sammenheng mellom begrepet lærende organisasjoner og gode resultater i nasjonale prøver.

Jeg kom i kontakt med intervjuobjektene etter først å ha kontaktet den kommunale skoleledelsen i to tilfeldige kommuner. Gjennom skoleledelsen fikk jeg tilgang til skolenes resultater av nasjonale prøver de aktuelle årene. Etter å ha analysert datamaterialet fant jeg fram til hvilke skoler i kommunene som hadde de beste resultatene på nasjonale prøver de siste tre årene. Jeg tar utgangspunkt i resultater av nasjonale prøver på 5.trinn for årene 2007-2008-2009. Skoleledelsen i de respektive kommunene oppmuntret skolelederne til å stille opp til intervju, og jeg tok deretter elektronisk og telefonisk kontakt med ledelsen ved de aktuelle skolene. Før jeg kontaktet skolene reflekterte jeg over hvilke aktører i organisasjonen som burde intervjues. Både ansatte og ledelsen ville kunne bidra med data av interesse. Når jeg falt ned på å intervjuer ledelsen, henger dette sammen med en totalvurdering. Jeg antar at ledelsen har et overordnet blikk på organisasjonene og forholdsvis godt innsyn i alt som skjer ved skolene. I tillegg spiller ledelsen en viktig rolle i forhold til det å utvikle og være en lærende organisasjon. Dermed er det også ekstra interessant å bli kjent med ledelsens tanker om temaet. Jeg konkluderte med at ledelsen ville ha forholdsvis rik og relevant informasjon å komme med.

Alle skolene blir ved hjelp av skriftlig informasjon, på mail, orientert om forskningsprosjektet. I mailen beskriver jeg oppgavens problemstilling og viser til at jeg henvender meg til nettopp dem fordi skolen er blant de beste i sin kommune med

hensyn til resultater i nasjonale prøver. Jeg spør om ledelsen vil stille opp til intervju og jeg nevner at jeg muligens også vil ha bruk for å studere sakslister og referater fra ulike møter. Dette vil jeg i tilfelle komme tilbake til. I mailen stiller jeg meg også til disposisjon etter at oppgaven er fullført, dersom noen av skolene ønsker det. Til slutt i mailen viser jeg til ulike dokumenter fra sentralt hold som omtaler begrepet en lærende skole.<sup>2</sup> Jeg sender derimot ikke spørsmålene i intervjuguiden på forhånd, da jeg anser at skolene gjennom brevet har fått en innføring i temaet. Jeg gjør rede for mitt ansvar og forpliktelser overfor respondentene, både underveis og i etterkant. Jeg anslår hvor lang tid intervjuene tar og at jeg ønsker å gjøre lydopptak. Denne informasjonen gjentas muntlig i forkant av intervjuene og jeg gjør samtidig oppmerksom på at de kan trekke seg underveis i intervjuet eller etterpå, eller for eksempel velge å ikke svare på enkelte spørsmål.

Alle de jeg forespør svarer ja til å delta i undersøkelsen. Dette kan ha sammenheng med undersøkelsens positive utgangspunkt, nemlig at skolene blir spurt om å delta fordi man har gode resultater i nasjonale prøver. Ledelsen ved alle skolene er (selvsagt) stolte av å komme godt ut i en slik sammenlikning. Flere av respondentene gir i etterkant av intervjuet uttrykk for at det var inspirerende å delta og reflektere rundt temaet.

### **3.4 Presentasjon**

Intervjuobjektene hører alle hjemme i to forskjellige kommuner sentralt på Østlandet. Jeg har til sammen intervjuet seks forskjellige skoler. Alle er barneskoler, av ulik størrelse, fra ca 180 elever til ca 350 elever. Dette innebærer at noen skoler har en klasse på hvert trinn, mens andre har to klasser på hvert trinn. Noen av skolene er sentrale byskoler mens andre holder til i mer landlige omgivelser. Jeg velger å omtale skolene som skole 1-2-3 osv.

Ved noen av skolene intervjuer jeg rektor alene, mens ved andre skoler intervjuer jeg rektor og en til fra ledelsen. Denne personen er i så tilfelle valgt ut av rektor selv og tilhører i alle tilfellene skolens ledergruppe. For å sikre anonymitet velger jeg å bruke

---

<sup>2</sup> Artikkelserien En lærende skole(Utdanningsdirektoratet 2006-2009), Kompetanseberetningen a 2005(Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008(Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), Kultur for læring, Stortingsmelding 30, 2003-2004(Utdannings- og forskningsdepartementet 2003)m.m.,. Se for øvrig oppgavens innledning samt litteraturliste og andre vedlegg.



uttrykket *ledelsen* gjennom hele oppgaven. Det kan med andre ord bety at ledelsen representerer rektor alene eller rektor og en annen leder ved skolen. I tillegg velger jeg konsekvent å omtale rektor som ham, uavhengig av om rektor er en kvinne eller en mann. Dette for å sikre anonymitet. Ved noen av skolene har rektor vært ansatt i stillingen i flere år, mens ved andre skoler er rektor forholdsvis nytilsatt(1-3 år). Det har jeg ikke valgt å gå nærmere inn i. Ved noen skoler bruker man betegnelsen arbeidslag om gruppen samarbeidende lærere, andre skoler bruker betegnelsen team. I oppgaven bruker jeg konsekvent betegnelsen team om denne gruppen.

### **3.5 Intervjuene**

Jeg valgte å utarbeide og gjennomføre såkalte semistrukturerte intervju. Det innebærer at jeg har en liste over tema og spørsmål som kan belyse begrepet lærende organisasjoner. Guiden sikrer at en er innom sentrale tema, men samtalen kan også ta avstikkere underveis, dersom respondentene bringer inn nye aspekt.

Før jeg laget intervjuguiden satte jeg meg grundig inn i temaet *lærende organisasjoner* og ved hjelp av teori kom jeg fram til aktuelle element som var interessante å spørre om og få belyst i intervjuene.

Alle de tidligere nevnte teoretikerne var sentrale når intervjuguiden ble utarbeidet, men det er ingen tvil om at jeg gjennom heftet: En lærende skole, hefte 6 (Utdanningsdirektoratet 2006-2009) fikk god inspirasjon. I denne artikkelen har forfatterne behandlet temaet "lærende ledelse" og artikkelen bygger i hovedsak på P.Senges bok "The Fifth Discipline" (Senges teorier er behandlet i teorikap.). Forfatterne viser her til egne empiriske studier om utviklingsarbeid ved ulike skoler i Norge, og de har søkt å kartlegge trekk ved det de kaller produktiv samhandling, fordi de mener at slik produktiv samhandling kan være kjennetegn på lærende skoler. Med produktiv samhandling forstår man "arenaer og møtestader der skulens medlemmer skapar og gjenskar skulen i eit samspel som både opprettheld skule som sosial og pedagogisk røyndom, og som utviklar og forandrar den enkelte skuleorganisasjon. At møte fungerer som stader der dialog mellom dei ulike medlemmene i skulesamfunnet, legg grunnlag for positiv forandring" (Utdanningsdirektoratet 2006-2009, hefte 6:7). De ulike punktene er etterpå kategorisert i noe som tilsvarer og likner Senges fem disipliner. Disse representerer

analytiske innfallsvinkler i min søken etter tegn på lærende organisasjoner. Punktene er ikke i konflikt med øvrige nevnte teoretikere, men berører vesentlige moment hos flere av dem. Punktene er følgende:

1. Medskaping framfor medbestemmelse
2. Spørsmål framfor forslag
3. Bevisst utelatelse av motforestillinger i søkefasen
4. På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
5. Vurdere positive resultat før negative resultat
6. Møteledelse på omgang
7. Heterogene arbeidsgrupper
8. Prioritering framfor avstemming
9. Milepæler og ansvarsfordeling
10. Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling
11. Pauserommet – ingen god arbeidsplass
12. Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

(Utdanningsdirektoratet 2006-2009, hefte 6:14).

I det første intervjuet, ved skole 3, brukte jeg kun spørsmålene basert på disse punktene, men etter å ha transkribert intervjuet og gjort en refleksjon, kom jeg fram til at dette ikke var fullgodt og valgte å utvide guiden med flere spørsmål. Disse tok utgangspunkt i sentrale temaer hos øvrige teoretikere nevnt i teorikapitlet. Denne utvidelsen av intervjuguiden kommenteres nærmere i kapittel 3.1.8 Kritikk av egen metode.

Begrepet *en lærende organisasjon* viste seg å være et begrep hvor teoretikere ikke har kommet fram til en omforent definisjon (gjort rede for i teorikap.). Gjennom studiene av teorien fant jeg likevel fram til sentrale punkter som forskerne ser ut til å være enige om. Disse er definert av Roald (2006). Roalds punkter ble etter hvert sentrale, kanskje særlig til slutt, under analysen av funnene. Roalds punkter er gjort rede for i kapittel 2.3 Lærende organisasjoner og organisasjonslæring, og er gjentatt i forkant av presentasjonen av empirien.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> se kapittel 4.2 Presentasjon av empiri, kategorier og systematisering

Et intervju reflekterer hva en person føler og mener på et bestemt tidspunkt og i en bestemt kontekst (Repstad 1998). Intervjuene i denne undersøkelsen bærer preg av å både være retrospektive, dvs. en søker å få fram hva organisasjonene har gjort og hva som har vært deres praksis. Men en fokuserer også på hva som er dagens praksis og hva man tenker om framtiden. En må være oppmerksom på at det kan forekomme feilkilder og skjevheter, særlig i forbindelse med at man ser bakover. I følge Repstad (1998) har vi mennesker lett for å fortolke fortida gjennom begreper og tenkemåter vi har tilegnet oss i etterkant. Dette må jeg være oppmerksom på når jeg analyserer empirien.

Relevant datamateriale samles i ulike kategorier med underkategorier. Kategoriene gis navn som uttrykker og beskriver innholdet i de ulike temaene. Ulike utsagn og funn fargekodes i utskriftene slik at det er lett å finne tilbake i intervjuene. Dette fungerer godt og er til hjelp i arbeidet med å systematisere empirien. Flere av punktene viser seg å passe godt inn i ulike kategorier, men dette er et kjent fenomen innen forskningen i følge Leiulfsrud & Hvinden(1996). Underveis gjorde jeg ulike vurderinger og begrunnede valg.

Jeg gjør lydopptak av intervjuene og disse transkriberes umiddelbart etter gjennomføringen. Ettersom jeg har forholdsvis god innsikt i fagfeltet, er jeg forholdsvis fri i forhold til guiden, og kan stille oppfølgingsspørsmål ut fra intervjuobjektets belysning av temaene. På denne måten søker jeg å få fram så gode data som mulig i forhold til fortolkningen som gjøres i analyse og drøftingsarbeidet. Guiden er likevel til god hjelp, og sikrer at vi er innom sentrale tema.

Jeg legger vekt på å, i så liten grad som mulig, påvirke respondentene. De er godt kjent med oppgavens tema, men har ikke mottatt spørsmålene til intervjuet på forhånd. Intervjuene beregnes å vare fra en time til halvannen. Stemningen underveis i intervjuet er lett og ledig, informantene virker trygge på seg selv og forteller gladelig om skolens praksis og organisering. Alle intervjuene finner sted på de respektive skolene og jeg opplever å bli møtt med åpenhet og tillit.

### **3.6 Analyse og tolkning**

Ved å nytte en kvalitativ tilnærming kan man vanskelig generalisere. En kan beskrive ved hjelp av en rekke variabler, og en kan se faktorene i et helhetlig perspektiv. Men, i kvalitativ analyse er det en mulighet for at ulike forskere kan ende opp med ulike analyser(Halvorsen 2008). Dette henger sammen med at analysen i mindre grad enn ved kvantitative studier er formalisert. Forskeren(e) som samler inn dataene står vanligvis også for analysen, og den totale intervjusituasjonen, det observerte i tillegg til det uttalte, danner grunnlag for analysen(ibid). Halvorsen(2008) viser til Wadel som skiller mellom "*har*-data(for eksempel ulike ressurser, inntekt) *gjør*-data(hva man gjør med det man har, aktiviteter eller gjøremål) og *samhandlings*-data(data om sosiale relasjoner). I tillegg vil vi ha holdningsdata(data om holdninger og følelser). Halvorsen hevder "(...) man må benytte en kvalitativ tilnærming for å få beskrevet samhandling og sosiale relasjoner"(Halvorsen 2008). I denne oppgaven virker det dermed klart at en må nytte en kvalitativ tilnærming.

Gjennom intervjuet søker jeg å danne et allment inntrykk, og i analysen søker jeg å finne fram til sitater som illustrerer hovedinntrykket. En fullgod helhetsanalyse er derimot ikke gjennomført, i og med at jeg kun har intervjuet ledelsen ved skolene og ikke øvrige deler av organisasjonen

Det er en utfordring for forskere å samle inn data som er relevante for problemstillingen, så også her. For å oppnå god validitet tar jeg utgangspunkt i omforente faktorer som teoretikere på feltet synes enige om, dette bidrar til å sikre validiteten. I tillegg etterstrebtes å være saklig og pålitelig både under innsamlingen og under analysen av data. Validitet dreier seg om gyldighet eller relevans (Halvorsen 2008). For å oppnå høy validitet må man hente inn data som er relevante for problemstillingen. Her står utvelgelsen av intervjuobjektene sentralt. I denne undersøkelsen gav det seg selv, jeg velger å intervjuer gitte skoler fordi de har gode resultater i nasjonale prøver. I tillegg til utvelgelsen av enhetene, er det sentralt at undersøkelsen er pålitelig og at forskeren gjengir data mest mulig riktig. Pålitelighet er også en forutsetning for gyldigheten. Spørsmål om pålitelighet bringer oss til begrepet reliabilitet. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger skal gi tilnærmet identiske resultat(Halvorsen2008). "Høy reliabilitet skal sikre data en pålitelighet som gjør dem egnet til å belyse en vitenskapelig problemstilling" (ibid:68). Thagaard sier:

"I kvalitativ forskning snakker man ofte om at resultatene er troverdige og bekreftbare" (sitert i Halvorsen 2008:72). Troverdighet knytter seg her til hvordan man samler inn data, hvordan man analyserer, tolker og rapporterer. Underveis pendler jeg mellom teori og empiri. Jeg piloterer et intervju, går til teorien og ser om jeg har fått med det vesentlige, gjennomfører et "virkelig" intervju, går til teorien og finner å måtte justere intervjuguiden. - Men dette er altså legitimt og kanskje også ønskelig, når man bruker kvalitativ metode.

Gjennom undersøkelsen søker jeg å avdekke hvorvidt skolene er lærende organisasjoner. Utfordringen er å få fram data som sikrer at man kan ta stilling til dette for deretter å koble det til teori. Vitenskap blir det først når beskrivelsen kobles til teori, og når fortolkningen skjer på bakgrunn av samfunnsvitenskaplig innsikt (Repstad 1998:95). "I kvalitative undersøkelser er man ikke opptatt av om resultatene er generaliserbare, heller om de er overførbare – til andre situasjoner eller steder" (Halvorsen 2008:72).

### **3.7 Forskningsetiske refleksjoner**

Gjennom forskningsprosessen søker jeg å være bevisst det vitenskaplige ansvaret. Det er et mål å framstille informanter og funn så objektivt og "riktig" som mulig og unngå å trekke konklusjoner og frambringe påstander som ikke er etterprøvbare. Jeg har også søkt å følge prinsippet om *fullstendighet*, dvs. "har ikke unnlatt å legge fram materiale selv om det er egnet til å avkrefte teorier og hypoteser" (Halvorsen 2008:256). Jeg søker også å være tydelig i forhold til når jeg framsetter egne vurderinger, og når jeg refererer andres.

I og med at jeg selv jobber i skoleverket står jeg i fare for å miste den akademiske distansen. I enkelte tilfelle erfarer man at forskeren for eksempel har en form for personlig interesse i det som avdekkes i feltet. I dette tilfellet, hvor jeg har studert om det er sammenheng mellom gode prestasjoner i nasjonale prøver og det å være en lærende organisasjon, mener jeg dette ikke er noe problem. Utgangspunktet for at en skole(organisasjon) er bedt om å delta i undersøkelsen, er at skolen har gode resultater i nasjonale prøver. Resultatene av prøvene kan ikke rokkes ved, enten skolen viser seg å være lærende eller ikke. Det at man som forsker har god innsikt i fagfeltet, i kraft av å være skoleleder, påvirker ikke bakgrunnen for utvelgelsen av

skolene. Disse er valgt ut ene og alene med utgangspunkt i resultater slik vi har beskrevet tidligere. Faren for at man "goes native" slik sosialantropologene beskriver, er ikke særlig stor, i og med at man har et positivt utgangspunkt. Det kan selvsagt anføres at det kan oppleves å gi "en fjær i hatten" å bli definert som en lærende organisasjon i og med sentrale myndigheter oppfordrer til å utvikle dette, men det kom ikke fram i samtalene med informantene. Skolene var betydelig mer opptatt av hva resultatene viste, enn egen organisering. Dette at skolens resultater i nasjonale prøver var gode sammenliknet med andre skoler i kommunen, opplevdes som et "pre". Informantene var stolte og fornøyde med rangeringen, selv om alle gav uttrykk for en viss beskjedenhet på egne vegne. De hadde ingen fullgod forklaring på hvorfor de var blant kommunens beste i forhold til resultater i nasjonale prøver, men hadde mange tanker om hvilke faktorer som bidro positivt.

Underveis i intervjuene får jeg få/ingen spørsmål om egen person og rolle, utover utsagn a la; "det vet du jo, du er jo rektor selv". Jeg opplever tvert i mot at respondentene tar meg på alvor og identifiserer oss med hverandre. De er hjelpsomme og imøtekommende og oppriktig interessert i problemstillingen. Det virker som alle er opptatt av hvordan man kan oppnå enda bedre resultater på prøvene.

### ***3.8 Kritikk av egen metode***

Gjennom arbeidet med dette prosjektet søker jeg å være ydmyk med tanke på at det er første gangen jeg gjennomfører en vitenskapelig undersøkelse. Jeg veler å benytte et kvalitativt forskningsdesign, og mener at dette egner seg best til å belyse problemstillingen. Det synes ikke mulig i denne oppgaven å benytte kvantitativ metode. Jeg mener en slik metode er uegnet til å svare på problemstillingen. Det vil gjennom en spørreundersøkelse, være vanskelig å avdekke hvorvidt en skole er en lærende organisasjon eller ikke. For å finne ut av det må en gå dypere inn i en organisasjon enn man kan få til gjennom en kvantitativ undersøkelse.

Denne undersøkelsen har et begrenset antall undersøkte enheter. Men i stedet for å velge de tre beste skolene i to kommuner, kunne jeg valgt å intervju den beste skolen i seks ulike kommuner. Dette ville gitt et bredere grunnlag. Dessuten har jeg ikke valgt ut intervjuobjekter som har utpreget gode resultater i et nasjonalt

perspektiv, kun i et kommunalt perspektiv(selv om resultatene er over snittet i sin kommune). Det finnes altså skoler med enda bedre resultater i nasjonale prøver, jeg kunne intervjuet. Hadde jeg gjort det, kunne konklusjonen muligens blitt en annen.

I tillegg har jeg i denne analysen kun innhentet informasjon fra skolenes ledelse. Det ville styrket undersøkelsen reliabilitet dersom jeg også hadde hentet inn data fra andre deler av organisasjonen. Dette var det imidlertid ikke ressurser til, og denne begrensningen må en legge til grunn når en eventuelt holder konklusjonen opp mot andre forskningsrapporter og funn.

I og med at jeg kun har intervjuet ledelsen ved skolene og ikke andre interessenter, eller har gjort noen form for observasjon eller analyse av dokumenter, er dette en stor og viktig begrensning ved hele undersøkelsen. En må dermed ta høyde for at jeg kun har fått fram fasadeteorien og ikke den anvendte teorien. Det er ikke sikkert at "kart og terreng" stemmer. Det er imidlertid ingen holdepunkter for å påstå at så er tilfelle, til det er empirien for smal. Jeg har ikke grunnlag for å ta stilling til dette. Et argument som taler for at man i hovedsak har fått kjennskap til den anvendte teorien, er undersøkelsens positive utgangspunkt. Skolene er invitert inn i undersøkelsen nettopp fordi de kan vise til forholdsvis gode resultater i nasjonale prøver. Det er dermed grunn til å anta at skolenes praksis er relativt hensiktsmessig og fornuftig med tanke på elevenes læringsutbytte(i tillegg til andre sosiologiske forklaringer). For mer sikkert å kunne uttale seg om dette måtte jeg imidlertid ha studert sakslistene og referater fra møtene, intervjuet flere aktører i organisasjonen og kanskje også vært observatør i ulike fora. Det har imidlertid ikke vært ressurser til å gjennomføre et slikt opplegg. Jeg tar dermed utgangspunkt i det som fortelles og gjør en drøfting og analyse med bakgrunn i det.

Det faktum at deler av intervjuene er å anse som retrospektive må man ta hensyn til når man drøfter og analyserer. Det kan tenkes at intervjuobjektene er kjent med, eller har satt seg inn i, teorier om lærende organisasjoner og at de søker å framstille skolens praksis slik de har forstått teorien. Dette kan godt være tilfelle når vi ser hvor tungt sentralt press det ligger på skolene om å utvikle seg til lærende organisasjoner. Jeg har imidlertid ikke holdepunkt for å hevde at dette har skjedd, men nevner det for å vise at en har vært bevisst dette i forbindelse med drøftingen og analysen.

Jeg gjennomfører et pilotintervju før selve undersøkelsen starter. Det er fruktbart og nyttig, men jeg er kanskje ikke kritisk nok etter gjennomføringen. I alle fall erfarer jeg etter å ha gjennomført, transkribert og reflektert over det første "virkelige" intervjuet, med skole 3, store mangler ved intervjuguiden. Det fører til at jeg utvider intervjuguiden før jeg gjennomfører de neste intervjuene. Skole 3 fikk som følge av dette, færre spørsmål enn de andre skolene. Jeg velger likevel ikke å gå tilbake å intervju dem på nytt, da jeg anser at jeg ikke har tid og ressurser til det. Det fører imidlertid til at empirien fra denne skolen er noe begrenset. Jeg kan dermed ikke gjennomføre en full analyse på linje med øvrige skoler. Det fører også til at jeg ikke ta stilling til hvorvidt denne skolen kan karakteriseres som en lærende skole eller ikke.

### **3.9 Oppsummering**

Jeg gjennomfører en kvalitativ undersøkelse og søker å avdekke hvorvidt det er en sammenheng mellom gode resultater i nasjonale prøver og det å være en lærende skole, i betydningen en lærende organisasjon. Som metode benytter og gjennomfører jeg seks kvalitative intervjuer med skoleledelsen ved seks ulike skoler med gode resultater i nasjonale prøver. Jeg gjennomfører semistrukturerte intervju med bakgrunn i en intervjuguide. På denne måten samler jeg inn data og empiri. I tillegg har jeg satt meg grundig inn i teori om feltet lærende organisasjoner og lest ulike rapporter og dokumenter fra sentrale myndigheter som berører temaet. Jeg benytter en deduktiv tilnærming, dvs. går fra teori til empiri, og gjør en hermeneutisk studie hvor jeg søker å få fram respondentenes praksis, refleksjoner og forståelse rundt problemstillingen. Målet er å undersøke om det er en sammenheng mellom gode resultater og det å være en lærende organisasjon.



## 4. Presentasjon, drøfting og analyse av data

I en rekke dokument fra sentralt hold synes det å ligge en tydelig forventning til skoler i Norge om å etablere og være en lærende organisasjon. Det gjelder for eksempel:

- I første rekke, NOU nr. 16 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003)
- Kultur for læring, Stortingsmelding 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003-2004)
- Lærer elevene mer ved lærende skoler? Kompetanseberetningen for Norge 2005 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005)
- Kunnskapsløftet 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet 2006)
- En lærende skole, artikkelstafett på 6 hefter (Utdanningsdirektoratet 2006-2009) sendt alle skoler, kommuner og fylkeskommuner.

Felles for dokumentene er at de blant annet belyser, omtaler og behandler begrepet *en lærende skole*. Vedlagt artiklene i artikkelstafetten "En lærende skole"

(Utdanningsdirektoratet 2006-2009) ligger også et brev undertegnet avdelingsdirektør og seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet. Her skriver man, sitat: "Artiklene i stafetten har som mål å gi lærere, skoleledere og skoleeiere innspill til refleksjon omkring utviklingsarbeidet ved egen skole" (Utdanningsdirektoratet 2006-2009, brev vedlagt artiklene). En forstår det slik at man anser det å utvikle en lærende organisasjon, i betydningen en lærende skole, som et viktig bidrag til skolens utviklingsarbeid.

I teoridelen har jeg søkt å definere sentrale begrep i tillegg til å gjøre rede for aktuell teori omkring lærende organisasjoner. I denne delen søker jeg å gjøre rede for mine funn og holde disse opp mot teorien ved å drøfte og analysere. Problemstillingen; *"Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler i betydningen lærende organisasjoner?"* er utgangspunkt for beskrivelsen.

Det har vært en utfordring å finne kategorier, eller temaer, å ordne funnene etter. Det henger antakelig sammen med at det er vanskelig å finne en allment akseptert definisjon av begrepet *lærende organisasjon*. Jeg har søkt å nytte kategorier som flere av forskerne på området berører eller omtaler. Dette for å sikre bredde i

analysen og unngå overfokusering på en eller flere teoretikere og slik stå i fare for å foreta en forenkling. Jeg erfarte at flere av kategoriene var overlappende i den forstand at de var vanskelige å skille fra hverandre i datamaterialet. Følgende utsagn kan beskrive at denne utfordringen har flere støtt på: "(...)Det siste krever større varsomhet og refleksjon, da et og samme beskrivende utsagn vil kunne plasseres i svært ulike tolkningskontekster." ( Leiulfsrud & Hvinden 1996:232).

Før en starter selve presentasjonen vil vi ta leseren med inn i en alminnelig skoleuke, først sett med rektors øyne, deretter med en lærers øyne.

## **4.1 Bakgrunnsforståelse**

I dette kapittelet forsøker en å bringe leseren inn i skolehverdagen sett gjennom en rektors og en lærers briller.

### **4.1.1 En rektors arbeidsuke i januar**

En rektors arbeidsuke innebærer et vell av oppgaver som spenner fra detaljoppgaver til oppgaver av mer overordnet karakter, hør bare her:

Mandagen starter tidlig, allerede ti over syv om morgenen tikker det inn en melding fra en ansatt om at hun er syk. Vel, vel, det er bare å sette opp farten... Ti på åtte ankommer rektor skolen og går i gang med dagens vikarliste. Heldigvis er læreren som var syk på fredag, på plass i dag. Dagens syke lærer blir erstattet av ulike lærere fra time til time, en av timene må man også ty til en assistent. Det går greit, assistenten kjenner klassen godt.

Når skoledagen er i gang finner rektor fram dokumentene til dagens første møte. Det er et tradisjonelt halvårlig møte med foresatte, Pedagogisk psykologisk-tjeneste(PPt), Skolefritidsordningens(SFO) leder, lærer og rektor. Alle foreldre har krav på slike møter to ganger i året. I år er det tolv elever med spesialundervisning, det blir mange møter og referater. Hensikten er å gjennomgå lærerens halvårsrapport, eventuelt justere målene i elevens individuelle opplæringsplan(IOP) og snakke litt om skolesituasjonen generelt, dvs. hva som fungerer og ikke fungerer sett fra ulike aktørers ståsted. Til slutt søker man å bli enige om hva man skal fokusere på i

halvåret som kommer. Møtene oppleves som viktige, det er godt å snakke med foresatte, til tider også utfordrende.

Fra møtet med foreldre og PP-tjeneste, bærer det umiddelbart videre til naboskolen. Her venter en hel delegasjon, lærere og rektorer. Formålet er å drøfte og enes om rutiner i forbindelse med overgangen mellom barne- og ungdomsskolen. Her må man løfte seg til et prinsipielt nivå og søke å få på plass det ideelle.

Tilbake igjen, halvannen time senere. Lunsjen inntas ved kontorpulten, mens man leser mail. Om kort tid venter et møte med psykolog fra Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUPA). De har utredet en av elevene og ønsker en samtale omkring hva man har avdekket, foreldrene og kontaktlærer møter også.

Dette er en av de lange dagene. Etter møtet med BUPA må pulten ryddes, det lages vikarliste for neste dag og det leses og svares på mail. Deretter unner rektor seg en halvtimes pause med mat og avis, godt å tenke på noe annet en liten stund.

Men pliktene kaller, kveldens møte med foresatte på SFO er ikke ferdig forberedt. Det dreier seg om organisering av leksehjelp. Underveis i forberedelsene dukker SFO lederen opp og de rekker et lite møte ang. sykdom, bemanning og vikariering på SFO, før rektor fullfører de siste forberedelsene. Klokken seks er møtet i gang. En kunne ønsket seg flere deltakere, men de som kommer er svært positive og møtet får det ønskede utfallet. Dagen avsluttes kl. 19.00.

Tirsdagen starter, som mandag, med vikarlista. Denne dagen er det ingen morgenanmeldte fravær og det innebærer at man rekker en kaffe sammen med personalet. Deretter leses det og svares det på mail, etter at man har meldt avbud til et møte. Det er små og store saker; koordinering av skolebesøk i forbindelse med en konsert, forberedelser til et møte senere på dagen ang. rutiner og foreldresamarbeid, forberedelser til dagens interne personalmøte, diverse avtaler med PP-tjenesten ang. observasjoner av elever og møteavtaler, vannforbruk- avlesning(!). Innimellom svarer rektor på en håndfull telefoner og henvendelser fra elever og foreldre. Kontorsekretæren er sykemeldt. For å nå over alle oppgavene valgte rektor å melde sen ankomst på dagens kommunale rektorsamling. Dette anså rektor som en

nødvendighet for å gjennomføre dagens øvrige møter med en viss kvalitet. Hun rakk en times tid av rektorsamlingen. Umiddelbart etterpå avholdt man et møte i gruppa som er ansvarlig for en del av kommunens skoleutviklingsprosjekt om samarbeid hjem –skole. Møtet ble kort, da flere hadde meldt avbud. Man valgte å enes om et nytt arbeidsmøte i slutten av uka.

Etter samlingen fyker rektor tilbake til skolen. Her rekker hun en kort lunsj ved kontorpulten, samt å gjøre de siste forberedelser til dagens personalmøte. Møtet er i hovedsak planlagt tidligere. Rektor innleder møtet før man deler seg i grupper og starter felles refleksjon rundt vurdering for læring. Mot slutten av møtet leder rektor oppsummeringen. Møtet preges av god stemning og ro.

De fleste lærerne går hjem etter møtet, men rektor avholder et par små møter med noen forskjellige som trenger råd og veiledning. Dagen går mot slutten og den travle atmosfæren dempes. Rektor bestemmer seg for å lese og svare på noen flere mail før hun avslutter. Klokken halv fem slukkes lyset og rektor vandrer hjem i mørket. I vesken har hun et par dokument som må leses før neste dag, det gjelder oppfølging av sykemeldte og en artikkel fra et pedagogisk tidsskrift.

Onsdag formiddag er fri for møter. Det innebærer diverse kontorarbeid, før hun gjør de siste forberedelser til en oppfølgingssamtale med en langtidssykemeldt. I dag rekker hun også å spise lunsj sammen de andre. Det er alltid trivelig. På vei inn i lunsjen registrerer hun den sykemeldte i hyggelig samtale med en kollega. Det er godt å se. Samtalen med den sykemeldte etter lunsj, varer en times tid. Møtet preges av ro og tillit, selv om fraværet nok vil vedvare.

Når møtet med den ansatte er gjennomført venter et nytt halvårsmøte med foresatte. Denne gangen har PPt meldt avbud, men møtet må gjennomføres likevel. Møtet oppleves som litt vanskelig, da skolen og de foresatte har helt ulik oppfatning av elevens vansker. Tross dette kommer en greit ut av det og møtet avsluttes i en hyggelig tone. Etter møtet derimot, er læreren og SFO lederen såpass frustrerte at det gjennomføres en debriefing på rektors kontor. Læreren skulle ønske en hadde kommet lenger og SFO lederen har ikke fått sagt mer enn en brøkdel av hva som var planlagt. Her har en et stykke vei å gå.

Endelig er det tid for litt kontorarbeid igjen. Dette innebærer lesing og skriving av mail og temaene er mange: Avtaler om møter angående organisasjonsutvikling på kommunalt nivå, møter om enkeltelever med spesielle behov, avtaler om utbedring av vannskade i klasserom og innkalling til møte i skolens samarbeidsutvalg. Dessuten var det nå gjennomført tre halvårsmøter de siste dagene, og referatene må skrives før det går for lang tid. Et referat fullføres og sendes ut og alle dokumenter arkiveres. Klokken fem slås PC av før dørene låses.

Torsdag morgen starter med vikarliste som vanlig, de fleste er på plass i dag, dermed rekker man en morgenkaffe i dag også. Ikke verst – to dager på rad! Når det ringer inn, stilner det i kontorfløyen og rektor går i gang med et nytt referat, innimellom svars det på telefoner og henvendelser. Det gjennomføres telefonmøte med en nærliggende barnehage, og man orienteres om et par av høstens 1.kl. barn – med spesielle behov. Deretter følger en times administrasjonsmøte med SFO leder. I møtet drøfter man neste års 1.kl., ansattes trivsel på SFO, diverse informasjon fra felles SFO leder møte, åpningstider på SFO i ferien og diverse vaktmesteroppgaver som rektor tar videre i det faste møte med vaktmesteren til uka.

Denne dagen spiser rektor lunsj med personalet. Etter lunsj skriver hun ferdig referater, ferdigstiller enkeltvedtak om spesialundervisning og sørger for at alle involverte parter får sin kopi av dokumentene. Her er det om å gjøre å ikke glemme noen!

Halv to venter et møte med lokale kommunale samarbeidspartnere. Tema er skolemiljø og er en oppfølging av tidligere møter. Både teamlederne og SFO lederen deltar, i tillegg til rektor. En søker å oppsummere hva som er gjort i teamene og på SFO siden siste møte, og snakker om hvordan en kan sette månedens egenskap(hjelpsomhet) på skolens dagsorden. Møtet avsluttes kvart på tre,- en tid på dagen da roen senker seg over ”skolestua”. Rektor avslutter dagen med å lese og sende mail, følger opp avtaler som er gjort i dagens og tidligere dagers møter, purrer eiendomskontoret i forbindelse med store istapper og sikring av disse, før hun er i kontakt med barnevernet ang. en bekymringsfull sak. Før hun går hjem får hun sendt en søknad til PP-tjenesten, med kopi til foresatte. Dagen avsluttes kl. fem.

Fredag - ukens siste dag! Starter med en sjekk av vikarlista som vanlig. Deretter er det kontorarbeid som gjelder. Pulten flyter av gule lapper om ting som må huskes på. I tillegg har rektor en egen bok med notater og oppgaver, her er det også mye å følge opp. Det handler om brannvern, sikring av elevenes utemiljø, nye regler om overnatting på skolen, samtale med klassekontakter, samtaler med NAV ang. oppfølging av sykemeldte, anvisning av regninger, budsjettarbeid, lønnsmaler, tlf. med foreldre m.m. I dag blir det lunsj sammen med arbeidsgruppa som jobber med kommunens skole-hjem samarbeid. Man har satt av halve fredagen for å ferdigstille arbeidet. Møtet blir et skikkelig arbeidsmøte, det diskuteres, skrives og kontrolleres. En kommer ikke helt i mål, så oppgaver fordeles med sikte på å fullføre arbeidet i løpet av uken som kommer. Dagen avsluttes tidlig til en fredag å være, kvart på fire er rektor på vei hjem,- endelig helg! Det er tid for private sysler, hvile og påfyll før neste uke. Den ser omtrent lik ut, i alle fall på kalenderen.

#### **4.1.2 En vanlig arbeidsdag, sett fra en lærers ståsted**

Mandagen "starter" søndag ettermiddag ved at man sjekker at alt er klart til dagen etter. Er det noe en bør huske?

Ankommer jobben halv åtte mandag morgen, samtidig med personalet i skolefritidsordningen og har en liste over ting å ordne. Skal bl.a. skrive ut forberedelser til foreldresamtaler; en på mandag og tre på onsdag, etter undervisning. Låser meg inn og hilser på renholderne og går direkte til arbeidsrommet og starter PCen. Så skjer det som noen ganger skjer, en kommer ikke på nett... Prøver å logge på den stasjonære PCen, det går heller ikke. Går ned og forsøker å logge på en PCen i mediateket, men domenet SKOLE er ikke tilgjengelig. Heldigvis dukker det opp en kollega som logger seg på sin bærbare med nettverkskabel, og da er vi endelig på nett. SÅ var det å få skrevet ut. Skriveren på arbeidsrommet virker ikke, men kopimaskinen er også en skriver, og den fungerer heldigvis! Slike opplevelser skaper stress om morgenen. Den gode tida jeg hadde, ble dårlig utnyttet... Fikk forresten kopiert noen "d-ark" til førsteklasse. Liten d er vanskelig å skrive, her må det øves! Tirsdagen skal det være matematikkdag på småskolen, og jeg får også kopiert noen ark til den stasjonen jeg har fått ansvar for. Rekker til slutt innom personalrommet der kaffen er klar. Det er godt å få en kopp

kaffe og hyggelig prat med kollegaer før en går til klasserommet. Ski – VM er tema denne morgenen, stort engasjement!

Klasserommet kaller, hilser på noen tidligere elever på veien – og møtes av ivrige førsteklasinger som roper navnet mitt og vil fortelle hva de har gjort i helgen. De snakker i munnen på hverandre, så jeg må be noen vente. Jeg låser opp klasserommet og skal sette på en rolig cd mens elevene begynner å lese i en bok. Så virker ikke CD spilleren, sukk! Prøver å bytte cd, det hjelper ikke. Spilleren er antakelig ødelagt og det passer dårlig –vi bruker den flere ganger daglig! -Det ringer inn og elevene får beskjed om å fortsette å lese. Jeg minner om at de kan bytte bok en gang. Lesingen avsluttes etter 10 minutter og bøkene skal på plass i hylla – en og en elev i rekke. Så sier jeg ”good morning” og eleven svarer det samme. Vi har en samling der vi snakker om hvilken dato det er, programmet for dagen og skriver opp fravær. Så synger vi en sang om ukedagene og en sang om månedene. Vi snakker om hvilke som er de tre og fire første månedene i året. Det er mange som husker det nå, for vi har snakket mye om det i det siste. Det er til og med en elev som kan si månedene frem til september. Hver mandag første time har vi det samme på timeplanen: muntlig fortelling. Elevene kommer fram til læreren, står foran de andre elevene og forteller noe fra helgen for eksempel. En kan også ha med seg noe å vise frem. Denne dagen er det en som har med seg en liten djembe – afrikansk tromme. Alle fåanledning til å fortelle, men ikke alle vil. Noen ganger er det frivillig, andre ganger bestemmer jeg at de må si noe. De som hører på, øver seg i å stille spørsmål. Barn har en tendens til å fortelle om sin egen katt når andre forteller om sin katt – så det er viktig at de lærer å lytte til andre. Vi får høre om ei jente som har vært i Oslo på ski VM, ei som var i bursdag og en som har spilt Star wars spill. Når alle som vil har fått fortalt, er det noen minutter igjen av timen, og jeg deler ut et lekseheftet for uken. Elevene skal sette lekseheftet inn i beskjedmappa, og finne frem til lekse til i morgen – tirsdag. Det tar noen minutter før alle har utført beskjeden. Vi gjennomgår lekse til i morgen. Det er en leselekse og en skrivelekse. Det er to ulike leselekser, for det er ganske ulikt nivå i klassen. Noen kunne lese når de startet og noen har akkurat forstått hvordan bokstavlydene kan trekkes sammen til ord. De som har øvd lengst leser ”måne - leselekse” og de som har lest kortest leser ”sol - lekse”. Så skal noen av ordene i leselekse skrives. Fem minutter før det ringer ut går elevene ut i gangen for å kle på seg, så rekker de å være en stund ute. Friminuttet

varer i 15.min. Læreren må vente i gangen og passe på at ingen lurere seg ut uten nok klær, dessuten trenger noen litt hjelp til påkledningen. En av elevene skal være inne p.g.a. sykdom, og han får velge seg en å være inne sammen med. Mens jeg står i gangen må denne eleven på do, han trenger hjelp til beltet og knappen. Jeg ser en annen gutt ”skuler” på meg, men når han ser at jeg ser, tar han på seg dressen. Mens jeg står i gangen er det en fremmedspråklig elev som spør når han kan vise frem det han har med seg – han har ikke fått med seg at det burde han gjort i første time. Flott at han vil fortelle! Han får starte neste time.

Når elevene er kommet ut, tar jeg kaffe på personalrommet og slår av en prat. Etter femten minutter ringer det inn igjen, og jeg er på vei ut døra før det er ferdig å ringe – det er viktig å komme tidlig i gangen så det ikke bryter ut slåsskamp... Denne timen er det matematikk og jeg har hjelp av en assistent. Jeg starter timen med ”melt”, en metode for å roe elevene ned. Alle sitter med armene i kryss og lytter til rolig musikk. Deretter viser jeg på tavla, hva vi skal jobbe med. Jeg bruker en boks (x - boks) jeg tar klosser inn og ut av. Vi jobber nemlig med enkle addisjons- og subtraksjonsstykker. Jeg viser elevene at jeg putter to klosser oppi boksen, så to til. Og vi snakker om hvordan man kan skrive regnestykket, og hva svaret blir. Jeg viser fire ulike eksempler. Så forteller jeg at de skal gjøre det samme i sin bok. Vi snakker om hvor de skal starte på siden, og at de skal ha et tall i hver rute. Noen har gjort dette før og kommer raskt og godt i gang, og noen har ikke forstått hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det. Når vi har jobbet en stund, kommer en ekstra assistent inn døra – det var fire voksne der hun var, så hun tenkte vi trengte litt hjelp i 1.kl., - og det gjorde vi! Jeg benytter muligheten til å rydde opp i en sak om erting og plaging. Jeg snakker med elevene en og en. Den forurettede eleven er med på samtale. De som ertet later til å forstå at førsteklasingen ikke likte å bli kalt tjukkas. Det viste seg også at de som har ertet ikke visste at eleven var syk og at dette var forklaringen på hans ”oppblåste” ansikt. Vi snakket en stund om sykdommen og hva medisinene gjorde. Når vi var ferdig med samtale, var klassen ferdige med å spise lunsj og midt-timen(friminuttet) i gang. Læreren må vente i gangen mens elevene kler på seg. Selv har jeg 15. min. på å spise før jeg skal ut og ha inspeksjon. Jeg rakk både maten og en kopp kaffe før kvarteret var omme, en lærer seg å bli effektiv.



På vei ut fikk jeg spørsmål om å bytte tilsyn ute med fysisk aktivitet for 5.kl. i gymsalen, den var grei. Jeg var der til det ringte inn igjen. Da var det 1.klasses tur til å ha gym. Alle elevene henter gymskoene og vi stiller opp i brannrekke(alfabetisk rekkefølge), for å gå sammen ned. Der må guttene vise at de kan sette skoene pent før de får gå i garderoben. Denne gangen har vi innebandy. Vi deler salen i to og halve klassen øver seg på å kaste ball, så bytter vi halvveis. De husker godt at de blir utvist hvis de har kølla over kneet. Vi setter i gang – og vi får både skader og utvisninger. En må på toalettet underveis, det er nok fordi hun ikke helt forstår spillet og er litt forsiktig.

Siste timen har jeg planlagt en rekke forskjellige ting. Først øver vi på ukas ferdighet i ART(aggregration replacement training): ignorere forstyrrelser. Vi repeterer og har rollespill der noen har i oppgave å forstyrre og noen øver på å ignorere forstyrrelsen. Etterpå snakker vi om hva som skjedde. Elevene roser hverandre. Jeg bruker anledningen dele ut mange pogs, små kort som har til hensikt å forsterke og språksette god atferd. Etterpå øver vi på riktig blyantgrep. For en stund siden fikk jeg en kopi av et hefte av en kollega. Poenget er å tegne munn på barnas pekefinger. Når munnen er sur holder barna feil/for hardt i blyanten, og når munnen er blid holder barna blyanten passe hardt. Jeg hadde kopiert opp et hefte de skal jobbe med over en periode. Heldigvis har jeg hjelp av en assistent til å tegne på 24 pekefingre. Det ble forresten 25, for det var en som hadde glemt hvilken hånd hun skrev med, så da måtte vi tegne på to fingre. Til slutt jobber de med å skrive bokstaven d. Vi har jobbet med den i en uke, men det er fremdeles noen som starter på feil sted. Jeg går rundt og retter på de som enda ikke skriver riktig.

Dagen er nesten slutt og det er på tide å rydde pulten og samle in pogs. Alle som har fått pogs rekker opp hånda og kommer frem og forteller hvorfor de har fått pogs. Deretter legger de pogsen i et rør. Vi samler dem der, så det blir tydelig hvor mange gode ting elevene har sagt og gjort. Til slutt er det tre ting å passe på: stolen opp på pulten, sekken på ryggen og stå stille ved siden av pulten. Jeg finner fram lista over hvem som skal på SFO og hvem som har fri fra SFO. De fleste vet det selv, men noen trenger en påminnelse. I gangen møter jeg en mor som henter sin pratsomme og ”fiklete” sønn, og jeg bad dem ta en prat om dette når de kom hjem. Så kom en

bestemor og en lillebror, lillebroren vil gjerne besøke skolen en dag. Vi avtaler at han kunne komme en gymtime. Første del av dagen, hoveddelen, er over.

Foreldresamtale er neste oppgave, men ingen kommer. Bestemmer meg for å ringe mor senere i ettermiddag. Jeg rydder litt i klasserommet og går på arbeidsrommet. Finner fram sakene til teamet, og hukes av rektor for å mene noe om innkjøp av høytalere til klasserommene. Jeg benytter anledningen til å ringe en mor som skal hjelpe til med påskeverkstedet. Hun hører ikke hva jeg sier, så jeg må ringe senere. Klokka halv tre starter team-møtet. Noen ønsker å snakke om matematikkdagen i morgen mens assistenten er tilstede, fordi vi har en sykemeldt lærer og sliter med å få nok voksne på alle stasjonene. Det løser seg. Vi snakker vi litt om organiseringen av dagen og kommer frem til gode løsninger. Når assistenten går tar vi opp andre saker. Det handler om tilgang til Salaby, et nettsted med mange gode oppgaver til Smart-board tavlene, og kor sanger – begge sakene krever oppfølging i form av mailer. Litt før halv fire avslutter vi møtet og gjør ferdig det vi skal til matematikkdagen. Jeg kopierer litt og setter meg i bilen hjem. På hjemveien prøver jeg å ringe moren angående påskeverkstedet igjen. Vi får avklart de viktigste tingene, og jeg er hjemme i løpet av 10 min.

Hjemme venter middag og en liten pause før jeg logger med på PCen igjen. Jeg skriver mail til IT-avdelingen om Salaby, sender sms til kollegaer på andre skoler for å få tak i noen noter, ringer moren som ikke dukket opp på foreldresamtale, lager et skjema for en elev som trenger påminnelser om å gå på do hvert friminutt, lager en mal til kombinatorikkstasjonen jeg skal ha i morgen, og skriver ut foreldresamtalene jeg ikke fikk skrevet ut til morgenen i dag. Så er det nesten kvelden, det er i alle fall mørkt ute før jeg logger meg av, og søker sofaen og fjernkontrollen.

Om ikke mange timer skal jeg møte de fantastiske førsteklasingene igjen, se dem alle som den de er og lære dem noe de har bruk for i livet.

## ***4.2 Presentasjon av empiri, kategorier og systematisering***

En har tidligere redegjort for ulike perspektiv på begrepet en lærende organsisasjon. I tillegg har man referert Lillejord (2006) og Roald (2006) som på hver sin måte har pekt på gjennomgående trekk hos teoretikere. Med tanke på oppgavens svært

begrensede empiri er det ikke mulig å foreta en fullverdig vurdering av hvorvidt de undersøkte organisasjonene kan defineres som lærende organisasjoner eller ikke. En velger dermed å ta utgangspunkt i Roalds tre trekk når en nå skal presentere og drøfte. Til slutt i drøftingen/analysen søker en også å kommentere det en oppfatter som vesentlige punkter hos teoretikere, både de som er særskilt nevnt og de som er sitert og presentert av andre.

Man har altså intervjuet skoleledere ved seks ulike skoler. En gjennomgår og presenterer den enkelte skole med utgangspunkt i ovennevnte. Deretter søker en å drøfte og analysere hvorvidt den enkelte skole kan anses å være en lærende skole. Mot slutten av kapitelet vil en drøfte og analysere med utgangspunkt i alle skolene, samlet sett, dette -i lys av forskningsspørsmålet. Før en presenterer skolene vil en imidlertid gjøre rede for hvilke punkter som berøres under de ulike overskriftene:

#### **4.2.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Teoretikerne er enige om at en lærende organisasjon både må analysere og systematisere erfaringene sine. En tenker at dette handler om felles refleksjoner, å evaluere praksis, å dele kunnskap, å ha og utvikle felles metoder og praksis, dvs. en form for felles kunnskapsbase. I stort handler alle disse temaene også om hvordan skolen organiseres og ledes, og et springende punkt her er etablering av felles arenaer.

#### **4.2.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Teoretikerne synes videre enige om at i lærende organisasjoner søker man aktivt, gjennom samhandling, å finne ut hva slags utvikling som er viktig (Roald 2006). En forstår det slik at dette handler om at organisasjonen har egne mål og visjoner, i tillegg til kommunale og sentrale mål og at disse er tydelig og kjent for alle i organisasjonen. Men det handler også om ledelse, slik vi ser det.<sup>4</sup> I denne presentasjonen støter vi på tidligere nevnte poeng, nemlig at "et og samme beskrivende utsagn vil kunne plasseres i svært ulike tolkningskontekster." (Leiulfstrud & Hvinden 1996:232). Spørsmål om ledelse er i stor grad også et spørsmål om

---

<sup>4</sup> En har tidligere redegjort for at både Senge og Lillejord også hevder dette, se kapittel 2.4 om *Ledelse i en lærende skole*

organisering. En velger likevel å omtale ledelsesspørsmål her da man mener det henger tett sammen med spørsmål om mål og visjoner.

#### **4.2.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Det siste hovedpunktet en berører omhandler endring. Her fokuserer man på faktisk endring i organisasjonen, både i forhold til praktiske og organisatoriske forhold samt mentale modeller. En har søkt å avdekke hvorvidt organisasjonenes praksis er endret de senere årene, om man er opptatt av de samme tingene nå som før, og om man mener å ha et visst, felles læringssyn, også beskrevet som felles kollektive kart av Argyris & Schön.

### **4.3 Skole 1**

#### **4.3.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skolen er organisert slik: Rektor er øverste leder, det er team med teamledere, plangruppe og spesialpedagogisk team. (Plangruppe er det vanlige navnet på gruppen som er ansvarlig for utviklingsarbeid i skolen. Den består vanligvis av rektor/inspektør samt teamledere). Det avholdes ukentlige personal- og teammøter i tillegg til plangruppemøter. Plangruppa og rektor er ansvarlig for personalmøter og teammøter og forbereder disse noen dager på forhånd. Agendaen gjøres kjent senest fredag ettermiddag mens møtene finner sted henholdsvis mandag og tirsdag. "Du må ha forberedte møter. Du må ha forventning om at folk har satt seg inn i nødvendige dokumenter. For vi har et veldig system nå med tilgang på alt. Og vi er også forberedt. Det betyr dermed at da legger vi kvalitetspress på hverandre" (sitat ledelsen skole1). Man skiller ikke mellom forvaltnings- og utviklingsmøter, men man skiller dette klart i møtene, underveis. Først og sist i møtet tas saker av forvaltningsmessig karakter, forteller de, mens hovedsaken i møtene vanligvis er av utviklingsmessig karakter.

Ved skole 1 forteller ledelsen at man bruker til dels mye tid på felles refleksjoner. Her kan ansatte utfordres til å lese gitt litteratur- enten i møtetiden eller før møtene finner sted. Dette brukes bevisst for å gi lærerne bakgrunnsstoff og slik øke deres kunnskapsnivå. En mener at dette også påvirker de uformelle samtalene mellom kolleger på en slik måte at pedagogikk like gjerne kan være samtaletema i lunsjen

som andre mer trivielle temaer. Felles læringsøkter bidrar også til å skape en felles kunnskapsbase forteller de.

Skolen har brukt kollegaveiledning som metode i perioder. Skolens spesialpedagogiske team har jevnlig refleksjoner over metoder og læremidler som brukes i spesialundervisningen. Ledelsen forteller at man reflekterer rundt elevenes læringsmiljø i personalmøter og andre møter. I dette arbeidet står man sammen med andre skoler i kommunen, da det er et felles kommunalt prosjekt.

Ledelsen beskriver selv skolen som: "et lærende og levende kollektivt fellesskap hvor alle har ansvar for alt!"

Ved denne skolen har man for vane å evaluere prosjekter. Man vurderer først hva som har fungert og deretter ser man etter forbedringspotensialet. Ledelsen mener også at slike evalueringer har bidratt til stor framgang: Det betyr nemlig at hvis du er lærende og levende, så er de store feilene du gjør, kanskje noe av det mest verdifulle du lærer (...) og dette personalet har hatt noen tunge opplevelser som har gjort oss ekstremt rike, for vi glemmer det aldri!"(ledelsen ved skole 1).

Det er også vanlig praksis å evaluere tiltak man setter i gang overfor enkeltelever. Skolen forteller at de har en bestemt rutine/praksis som beskriver hvordan de skal møte og agere i f t henvendelser angående mobbing og mistrivsel. Rutinen omfatter evaluering av ulike tiltak som iverksettes. Skolens plangruppe har faste halvårlige evalueringer til jul og om våren. I plangruppa sitter teamlederne og skolens SFO leder, inklusiv rektor. I disse møtene "-legger vi planer og tar avgjørelser, og det må vi gjøre.(...)Hvis du tar handsopprekning så går det galt! Så du er nødt å ha ledelse"(ledelsen ved skole 1). Man forteller videre at man i fellesskap evaluerer resultater av nasjonale prøver, først på trinn, så i plenum. Det samme gjør man med andre kartleggingsprøver. Skolen har også en plan for evaluering av elevundersøkelsen. Dette er en årlig, nasjonal, undersøkelse hvor fokus ligger på trivsel og mobbing i tillegg til spørsmål om lærernes undervisning og opplegg, og skolens fysiske miljø.

Ledelsen påpeker at de mangler en systematikk for veiledning mellom kolleger. De understreker at dette er viktig og sier at dette må man ta tak i.

På denne skolen brukes ofte personalmøtet til deling av kunnskap. Det er sågar en forutsetning for å dra på kurs at man legger fram for resten av personalet i etterkant: ”Du får ikke lov ellers!”(ledelsen ved skole 1). Kursets innhold er avgjørende for hvorvidt man deler kunnskapen i team eller plenum. I det hele tatt synes man å ha stor bevissthet omkring dette med deling av kunnskap: ”Det private blir det kollektive. Det er poenget. Du må gjerne være deg selv, og gjerne komme med din iver og din glød, men det skal tilfalle folk, så vi forstår hverandre.” (ledelsen ved skole 1). Ved drøfting av ulike saker i møtene, blander og mikser man trinn og team: ”Dette er jo den enkleste måten å få kunnskapsdeling på tvers.”(ledelsen ved skole 1). Ledelsen hevder at det er lettere å erstatte folk nå enn før ”på grunn av det lærende, arbeidene fellesskapet.” Det blir personlige tap når noen slutter, men ”fordi fellesskapet er sterkere så blir(...) vi ikke så sårbare.” ”Det er et tegn på kvaliteten på skolen, tror du ikke det?” spør de(ledelsen ved skole 1). Tidligere ”eide” folk domene sine, hevder de, slik er det ikke lenger. De mener dette passer ikke inn i dagens skole.

Skolen skisserer felles rutiner og praksis for mange ulike områder, det være seg plan mot mobbing, plan for spesialpedagogikk, plan for testing av elever( i tillegg til pålagte nasjonale prøver), faste oppfølgingsmøter med lærerne i 2.klasse for å vurdere elevresultater(muligens også flere klasser, men det kommer ikke klart frem), plan for undervisning av fremmedspråklige og et eget vurderingsark som følger eleven hele barneskoleløpet. I tillegg har man en felles metode for å øke elevenes sosiale ferdigheter og slik bidra til et bedre læringsmiljø. Skolen har også en egen database som beskriver aktuelle metoder i læringsarbeidet i tillegg til en rekke hefter/bøker som finnes i biblioteket. Skolen er en del av et felles kvalitetssystem for hele kommunen.

#### **4.3.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Ved skole 1 kommer det fram at arbeidet med å implementere planen i Grunnleggene norsk(GNO) har et stort fokus dette året. ”GNO er et prosjekt som ...det er et lokomotiv nå altså! (ledelsen ved skole 1). Skolen har satset mye på å gjøre denne delen av læreplanen til en integrert del av skolens arbeid. ”Ingen kan

lene seg tilbake og si at dette vil jeg ikke forholde meg til.” (ledelsen ved skole 1). I tillegg har man hatt prosjekt ”flerkulturelt foreldremøte”. Ledelsen sier selv at det strengt tatt ikke er et prosjekt, men at man bruker denne betegnelsen ”for å holde utviklingsbegrepet litt varmt” (ledelsen ved skole 1). Ellers har man årlige prosjekter for hele skolen med forskjellige tema, -en forfatter for eksempel. Dette er prosjekter som ikke fokuserer på skoleutvikling, men på elevenes læringsmål og disse kommentere ikke nærmere.

Det er ikke uten videre lett å få tak i hvorvidt skole 1 har noen mål utover læreplanens, de styrende sentrale eller lokale myndigheters mål. ”Vi har målsettinger og hensikter” sier de (ledelsen ved skole 1), men nevner ingen spesielle målsettinger. De siterer i stedet en kjent leder (nevner ikke navn): ”Den som ikke passer på stammens gamle og unge, svikter selve livet.” Og denne setningen er skolens mål, slik vi forstår det. De påpeker likevel at dette er det store perspektivet, og at man må dele opp hverdagen i mindre deler og se og registrere de små mestringene og tilbakemeldingene. De sier at ”det er viktig at vi har en plan, som har en begrunnelse og en systematikk” (ledelsen ved skole 1). Men vi får ikke tak i at man har uttalte mål utover nevnte læresetning. Dette kan imidlertid henge sammen med at en ikke var konkret eller tydelig nok i intervjuet.

Skolen synes likevel å ha en praksis hvor man reflekterer over resultat og praksis. Det synes å være godt tilrettelagt for refleksjon og samhandling, horisontalt og vertikalt, og ledelsen synes å ha god innsikt og oversikt over organisasjonen. En får inntrykk av at man praktiserer en kommunikativ rasjonalitet, man har tro på fellesskapets refleksjoner og løsninger, og lar ikke systemets strukturer og prosedyrer styre dem i negativ forstand. En mener å se spor av produktiv pedagogisk ledelse hvor man fokuserer på utvikling av individuelle og kollektive ferdigheter i et sosialt læringsfellesskap. ”For eksempel når jeg skulle gå i gang med GNO planen- som er et omfattende arbeid som involverer mange (...). Da fikk jeg frie tøyler, men i en dialog da, med ledelsen eller med plangruppa (...) Så har du da innspill fra personalet” (ledelsen ved skole 1). Man snakker om at man har bygget et sterkt fellesskap og at dette gjør dem mindre sårbare som organisasjon. Ledelsen ved skolen framstår som tydelig og sterk, men slik fremstiller ledelsen også hele

personalet. Man er tydelige på at alle har ansvar for alt! Ledelsen virker å være godt orientert om nye veiledninger og målsettinger fra sentralt hold.

Møtene innledes ofte av rektor, men ulike grupper / individer har ansvar for enkelttemaer. Møtene planlegges i god tid og agendaen settes av plangruppa. Alle gis anledning til å komme med forslag og innspill. Det fordres at ansatte leser litteratur og dokumenter i forkant av møter, og slik forpliktes den enkelte i fellesskapet.

#### **4.3.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Ved skole 1 viser man til at man de senere årene har utviklet en praksis hvor grupper av ansatte kjenner til hva som står på agendaen i ulike klasser, slik at ved for eksempel lærerens fravær, vet man hva klassen skal arbeide med. "Så forutsigbarheten, den syns jeg vi har jobba godt med. Det har vi ikke vært like godt, men nå er vi på vei" (ledelsen ved skole 1). På spørsmål om de er opptatt av de samme tingene nå som for 10-20 år siden, svarer de: "I praksis er man akkurat like opptatt av det samme som i 1887, men på en ganske dramatisk annerledes måte! Svaret er til de grader ja og nei! Fordi at det har skjedd en revolusjon de siste ti årene (... ) i forhold til metoder og valg" (ledelsen ved skole 1). Man opplever at det har skjedd en revolusjon innenfor pedagogikken og didaktikken og peker særlig på innføringen av data som en sentral endring. Men man viser også til at styringssystemene er endret. På 1970- 80 tallet het det seg at barn skulle ha ansvar for egen læring. Dette mener man nå er feil. Det er tvert i mot slik at "vi har ansvar for barnas læring!" (ledelsen ved skole 1). Videre viser man til at for eksempel foreldresamtalen er dramatisk annerledes. Den er mer konkret, det er progresjon i samtalen, den er godt forberedt, man viser til konkrete resultater og den munner ut i en skriftlig avtale mellom elev, skole og hjem. Slik var det ikke før. Da var det opp til den enkelte lærer å avgjøre hva som skulle tas opp, og det var ikke vanlig å gjøre noen avtale.

Ledelsen hevder at "steget fra egen praksis til felles praksis har vært enormt!" (ledelsen ved skole 1 ), og peker på at poenget om at "alle har ansvar for alt" (man snakker da om alle ansatte)(ledelsen ved skole 1), og "at vi står sammen på



det”(ledelsen ved skole 1), er en avgjørende årsak til skolens gode resultater i nasjonale prøver. Man viser også til at det er lettere enn før å erstatte de som slutter. ”Det er flaut å si det. Men det er lettere å erstatte. Rett og slett for før hadde du noen ess vet du, og mista du de, så røyk hele skolen, ikke sant! (...) Men vi føler det ikke på samme måten, nei for det er mer det kollektive.” (ledelsen ved skole 1). En beskriver her en endring i praksis hvor det kan synes som om man i større grad deler med hverandre og har felles kunnskap og praksis, og er mindre avhengig av enkeltpersoner enn tidligere.

Ledelsen tror kollegiet er litt uenige om hvilke faktorer som er avgjørende for gode resultater hos elevene. ”Dvs. jeg tror nok at vi dekker alle årsakene, men vi er uenige om rekkefølgen. Vi har ulike teorier. Vi lager oss ulike private teorier...”(ledelsen ved skole 1).

#### **4.3.4 Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 1**

Det synes som om skolen jobber tett og godt på alle plan. Men det synes naturlig å spørre om hva som er skolens egne mål utover pålagte mål? Det er vanskelig å finne at skolen har konkrete mål utover det å implementere planen i grunnleggende norsk(GNO). ”Det store målet” er tilsynelatende kjent for alle og man utviser åpenbar respekt for menneskene, elver og foreldre, i tillegg til livet selv. Andre mål er ikke avdekket. Det kan ha sammenheng med at det er stilt få konkrete spørsmål om akkurat dette.

Organisasjonen legger for dagen en del felles referanser. Dette får de ved å lese felles litteratur og ved at man jevnlig, i fellesskap, reflekterer over og evaluerer egen praksis. Så når ledelsen gir uttrykk for at kollegiet har til dels private teorier om hva som er avgjørende for gode resultater hos elevene, er det kanskje uttrykk for en selvkritisk refleksjon? Vi har for lite bakgrunnsstoff til å trekke noen konklusjoner her.

Undersøkelsen har ikke avdekket hvorvidt man har endret praktiske og organisatoriske forhold ved skolen de senere årene. Til det er undersøkelsen for smal, da man valgte å kun intervju ledelsen. De påpeker imidlertid at man i stort er opptatt av det samme nå som for ”hundre år” siden, men viser også til faktiske

endringer av praksis. Man er krystallklar på at atferden i organisasjonen er endret, for eksempel når man refererer til endringer i forbindelse med foreldresamtalen. Dette har jo også til en viss grad å gjøre med organisatoriske endringer. I tillegg refererer man til betydelige endringer i praksis; fra privat til felles praksis. Det tegnes et bilde av en organisasjon som i mindre grad er avhengig av enkeltpersoner og i større grad har bygget en felles praksis og kunnskapsbase. Dette er avgjørende faktorer for lærende organisasjoner.

Etter oppsummeringen sitter en igjen med inntrykk av en skole som forholder seg aktivt til egne erfaringer, som analyserer og reflekterer, en skole med en viss retning. Det er mer uklart hvorvidt man har andre, egne mål og hva slags utvikling som er viktig. Skolen kan vise til endring i praksis og ikke minst gjøres vi kjent med en skole som har gått fra privat til felles praksis. Man forteller om evalueringer av kartleggingsprøver og nasjonale prøver, men man gjøres ikke kjent med målsettinger i lys av disse evalueringene. Dermed er det vanskelig å si noe om forholdet mellom læring som prosess og læring som resultat.

Oppsummert ser vi konturene av en organisasjon som et stykke på vei kan karakteriseres som en lærende organisasjon, særlig sett i lys av den felles praksisen som er skapt, samt kunnskapsbasen – mentalt og skriftlig, de felles refleksjonene og praksisendringene. Når vi legger inn en reservasjon, er det fordi vi savner flere egne, konkrete mål. Det kan hende man i for liten grad har fokusert på læring som resultat og at læring som prosess har vært i fokus. Dette siste må leses som en refleksjon, da empirien er for snever til å trekke sikre slutninger om dette.

## **4.4 Skole 2**

### **4.4.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skole 2 er organisert slik: Rektor er øverste leder, team med teamledere, plangruppe og spesialpedagogisk team. Det avholdes ukentlige personal- og teammøter i tillegg til plangruppemøter. Plangruppa og rektor er ansvarlig for personalmøtene og forbereder disse ofte sammen. Personalmøtene innledes alltid med en refleksjon rundt læringsmiljøet. Rektor pleier å innlede på personalmøtene, deretter kan andre overta- eller rektor kan være ansvarlig for hele møtet. Det avhenger av sakene som

kommer opp. Man forteller at man ofte bruker en hel-del-hel metode, dvs. man innleder i fellesskap, drøfter ulike saker i grupper og oppsummerer i fellesskap til slutt. Hvordan møtene organiseres avhenger av sakene som skal opp. "Veldig ofte settes gruppene sammen homogent, eller teamvis (...) men det er jo noen som går mer på fagområder og da settes de sammen ut fra særinteresser eller særkunnskaper, kan du si." (ledelsen ved skole 2). Agendaen for møtene kommer noen ganger ut uka før, andre ganger legges den fram på møtet. Det er sjelden møtedeltakerne må forberede seg spesielt. Alle har anledning til å komme med forslag til sakslista, og ordet er ofte fritt i møtet, slik at alle kan uttale seg. Man skiller ikke mellom møter av utviklingsmessig eller forvaltningsmessig karakter. "Nei det tror jeg ikke. Jeg har ikke tenkt på det en gang!" (ledelsen skole 2). På spørsmål om man syns man får den fordelingen på slike ulike saker som en ønsker er svaret: "Ehh ofte / av og til så er det saker som bare tar møtet, som du mister styringa på (...). Ting som skjer og ting som bobler opp og som er lenger framme i lærerens bevissthet enn i vår." (ledelsen ved skole 2). Når de får spørsmål om aktuelle saker som har vært på agendaen den senere tiden, refereres til foreldresamarbeid, plan for leseopplæring i kommunen, utvikling av læringsmiljøet og skolestruktur. Alle sakene er satt på dagsordenen av de lokale myndigheter.

Det vanskelig å få tak i hva skole 2 reflekterer over i fellesskap. Man drøfter ikke resultater av nasjonale prøver eller kartleggingsprøver felles i personalgruppa. Slike refleksjoner foregår primært på klasse-/trinnsnivå. Man har ingen spesielle metoder eller prosedyrer for refleksjonen, men "prøver å se hva som har gått galt og hva man har lyktes med- og hvorfor resultatene er sånn som de er" (ledelsen ved skole 2). Dvs. de bekymringsverdige resultatene blir drøftet i skolens spesialpedagogiske team. Ledelsen forteller imidlertid at man tidligere har drøftet læreplanen i team og smågrupper og utarbeidet planer for de ulike fagene. Disse gruppene var satt sammen på tvers av team, for å se det helhetlige skoleløpet. Skolen reflekterer ukentlig, i personalmøtene, over læringsmiljøet. Denne refleksjonen er en del av en kommunal satsning på å utvikle, og bedre, læringsmiljøet ved kommunens skoler. Dersom skolen får tilbakemeldinger om elever som ikke trives eller har det vanskelig, engasjeres både kontaktlærer og den andre læreren i klassen. I noen tilfeller involveres både teamleder og rektor også. Slike saker kommer ofte opp i tverrfaglig team og hit inviteres også foreldrene slik at man sammen kan reflektere og bli enige

om tiltak. Dersom det iverksettes tiltak, enes man vanligvis om et tidspunkt for å evaluere dette.

Skolen driver ingen annen systematisk evaluering av praksis enn den som foregår i det daglige. "Det er nok opp til... det er ikke systematisk (...) på teammøtene så kommer det opp hele tiden."(ledelsen ved skole 2). Dersom en har forslag til endring av praksis bringes det videre fra teammøtet til personalmøtet, hvor man søker å enes.

Det er vanlig praksis at ansatte som har vært på kurs legger fram hva de har lært dersom det er "delbart". "Å få tredjehåndsinformasjon fra et kurs, det blir ikke noe kursing ut av det." (ledelsen ved skole 2). Dersom man har materiell fra kurs, er det vanlig å spre dette ved for eksempel å kopiere det.

Skolen har en felles metode for å utvikle et godt læringsmiljø. Denne metoden er innført som felles metode i kommunen. Her er det utarbeidet og utviklet en felles kunnskapsbase, både i form av kollektive kart(opplæring gjennom forelesninger og refleksjoner) og en elektronisk base tilgjengelig for alle. I fellesskap har skolen utarbeidet mål-ark for en del av fagene i Kunnskapsløftet, og man har utarbeidet noen felles punkter til bruk i forbindelse med foreldresamtalen. Utover dette har skolen ingen andre kunnskapsbaser, så langt en har kunnet avdekke. Mange av skolens prosedyrer og rutiner er for øvrig beskrevet i kommunens kvalitetssystem, et system alle har tilgang til. Men, sier ledelsen,"de er ikke veldig flinke til å bruke det bestandig. Det er litt sånn kronglete å komme inn der." (ledelsen ved skole 2).

#### **4.4.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Ved skolen har de utviklet en foreldreskole som de er stolte av. Dette opplegget er for 1.klasse foreldre "Ja det er en kjempegreie!"(ledelsen ved skole 2). Her informerer de om skolen og hva de forventer av foreldrene – og hva foreldrene kan forvente av dem. Hovedhensikten er at foreldrene "skal bli bedre kjent med hverandre. Det har noe med Bronfenbrenners teorier om hvis du får et selvstående nettverk, så får du mindre uønsket atferd enn det du ellers får."(ledelsen ved skole 2). Ledelsen sier ellers lite om hvordan man orienterer seg og gjør seg kjent med nye mål og pålegg fra sentralt hold.

Skolen har en visjon som er forholdsvis ny (2-3 år gammel), i tillegg har man utarbeidet en handlingsplan – som man for øvrig fremdeles jobber med, forteller de. Ledelsen husker ikke hvordan visjonen lyder eller hva den handler om. ” Det er lett med sånne visjoner at de blir bare ord.” (ledelsen ved skole 2).

Undersøkelsen har dessverre ikke empiri som kan belyse skolens mål og visjoner nærmere. I etterpåklokskapens lys kan det tenkes at man spurte for få spørsmål og var for lite konkret om organisasjonens egne mål, og hvilke tanker de hadde om andre mål enn de pålagte målene.

#### **4.4.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Når det gjelder endring av praksis mener man at lærerne ved skolen nå er mer opptatt av *hvordan* elevene lærer og *hva* de lærer, framfor hvilke *metoder* som brukes. Tidligere var man mer opptatt av metodene. Dette forklarer man med innføringen av Kunnskapsløftet 2006. Man tror ikke at kollegiet har noen felles oppfatning av hvordan læring finner sted hos elevene. ” Nei, den vil nok variere noe, men ikke veldig divergerende heller”(ledelsen ved skole 2). På spørsmål om man tror at alle i organisasjonen er enig om hvilke faktorer som er avgjørende for gode resultat hos elevene svares det slik: ” Enig er vel hardt tatt i (...) I bunnversjon så er den nok lik, men jeg tror likevel lærerne ser på at jeg er så...Vi har en del lærer som ikke er helt unge og de innser vel det faktum at å snu helt rundt (...)det nytter ikke. Ja (...) så det er nok forskjell på generasjonene (...)noe av det ulike synet på det, kommer nok av at de innser sin egen begrensning.” (ledelsen ved skole 2). Ledelsen mener foreldresamtalen har endret seg de senere årene. De er mer strukturert nå, elevene får med seg et forberedene ark hjem i forkant. Dessuten ”har elevene hatt møte med, altså med, med læreren på forhånd for å si noe om hvordan lærer jeg best. Både elevene er forberedt, foreldrene er forberedt og læreren er forberedt, mer strukturert.” (ledelsen ved skole 2). I tillegg forteller man at undervisningen foregår på en annen måte. Det er mer egenaktivitet hos elevene, og mindre tavleundervisning. I tillegg er det ”adskillig mer teamvektlegging med årene. Teamet er mye mer samarbeidende.” (ledelsen ved skole 2). Når det gjelder timeplanen, er den omtrent som før, fortelles det.

#### **4.4.4 Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 2**

Det kan se ut til at denne skolen har "mye å gå på" når det gjelder overordnet planlegging, mål og retning. Det synes som om man tar tak i saker etter hvert som de dukker opp, og praksis synes lite preget av langsiktighet, mål og retning. Det er vanskelig å avdekke egne mål utover sentrale og lokale myndigheters mål og pålegg. Man skisserer noen få endringer av praksis, for eksempel foreldresamtalen og fokusendringen i denne samtalen; nå er man opptatt av elevenes resultat og i mindre grad læreprosessen. Men man har lite tro på at det er mulig å endre ansatte som har vært i skolen i mange år, det later heller ikke til at man forsøker.

Ledelsen er ikke utpreget tydelig eller retningsskapende, her ligger et stort potensiale. Det er vanskelig å uttale seg bastant om hva slags ledelse som drives, men det kan synes som om det utøves en form for administrativ ledelse av reproduktiv art. Begrunnelsen for å hevde dette, er for eksempel fraværet av egne mål, lærings- og utviklingsprosesser, og skolens implementering av kommunalt pålagte oppgaver, som fokus på elevenes læringsmiljø og felles plan for leseopplæringen. Dette kan ikke sies å bidra i særlig grad, til å utvikle en lærende skole, men det kan selvsagt bidra til bedre resultatene!

Så, til tross for at man har reflektert over enkelt saker og at man har endret praksis i forhold til for eksempel foreldresamtalene, synes det vanskelig å definere denne skolen som en lærende skole. For at man skulle gjøre det, måtte skolen i større grad analysere og systematisere erfaringene sine. De måtte være mer opptatt av hva slags utvikling som er viktig for å bedre resultatene og man måtte utvikle felles mentale modeller i f t læring og andre spørsmål. Til slutt måtte man faktisk endre atferd både praktisk og organisatorisk i organisasjonen.

### **4.5 Skole 3**

#### **4.5.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skolen er organisert slik: Rektor er øverste leder, team med teamledere, plangruppe og spesialpedagogisk team. Det avholdes personalmøter ukentlig mens det avholdes teammøter ca annenhver uke. Plangruppa, bestående av rektor og teamledere, er ansvarlig for personalmøtene. Man legger en grovskisse for møtene

hvert halvår og er opptatt av at alle skal kunne forberede seg til møtene. Den konkrete agendaen for ukens møte bekjentgjøres noen dager før møtet finner sted. Teammøtene ledes av teamlederne, personalmøtene ledes av rektor. Teamledere eller andre har ved noen anledninger ansvar for enkeltsaker i møtene. Man er opptatt av at deltakerne må få tid til å forberede seg til møtene. "Vi vet jo hvor travel hverdagen er" (ledelsen ved skole 3). Møtene organiseres vanligvis slik at det er informasjon først og deretter et tema som skal drøftes eller behandles. Man er opptatt av å se helheten i skolesamfunnet og man tror det er mye å hente på å blande personalet når man drøfter saker. Det fortelles at man relativt ofte, i personalmøtene, etablerer heterogene grupper og ikke bare bruker team/trinn. De fleste saker avgjøres ved at man søker å komme til enighet. En skiller ikke mellom forvaltnings- og utviklingsmøter, men man skiller sakene i møtene. Det anslås at det forvaltningsmessige tar mellom en fjerdedel og en tredel av møtetiden, mens resten av tiden brukes til saker av mer utviklingsmessig karakter. Rektor deltar av og til på teammøtene, men det skjer mest etter innfallsmetoden,-når rektor har tid.

Ved skole 3 nevner ledelsen flere temaer de har reflektert over i fellesskap. Man har for eksempel drøftet "Hva gjør vi når vi har kartlagt ulike ferdigheter, regning, lesing, engelsk, nasjonale prøver,- altså det vi har av prøver. Hva gjør den enkelte med det vi har, og hva med resultatene?" (ledelsen ved skole 3). Det vises også til at man tidligere har hatt fellesrefleksjoner om vurdering og klasseledelse. Skolen deltar i kommunens fellessatsning i forhold til å utvikle et godt læringsmiljø. Temaer omkring dette er fast på personalmøtets agenda, annenhver uke. "Altså når vi skal drøfte utfordringer, så har vi stor nytte av å gjøre det i plenum." (ledelsen ved skole 3). Det er vanlig å drøfte resultater av kartleggingsprøver i plenum og i team. Ledelsen forteller at man også bruker tid på egenrefleksjon og at lærerne ved ulike anledninger utfordres til å skrive refleksjonsnotat som leveres rektor. Sist man gjorde dette handlet det om lærernes vurderinger av kartleggingsprøver.

Et vanlig tema på personalmøtet fortelles det, er evalueringer. Det refereres til at man nylig har evaluert egen praksis i forhold til hva man gjør med resultater av tester og prøver. Her gjorde lærerne først en egenevaluering, deretter var det drøfting i små grupper, til slutt oppsummerte man i fellesskap. Plangruppa er ansvarlig for å behandle dette videre. Det er uklart hvorvidt man samlet dette materialet, da det ikke

kommer fram av empirien. Det er heller ikke klart hvorvidt man har noen form for skriftlig kunnskapsbase.

Når man igangsetter tiltak overfor elever som ikke trives eller har det bra, er det helt vanlig å evaluere slike tiltak i etterkant. Man forteller at man gjerne gjør dette i fellesskap skole, hjem og eventuelt andre hjelpeinstanser. Da stiller man spørsmålet; ”Hva er det som fungerer og hva kan vi gjøre annerledes?” (ledelsen ved skole 3). Ledelsen forteller at man under evalueringer av prøver kanskje har en tendens til ”å hekte oss opp i de med dårlig score.” (ledelsen ved skole 3). Skolen har for vane å evaluere alle prosjekt. ”Ja vi gjør det på teammøtet etterpå (...) og lager en skriftlig tilbakemelding som vi har med oss neste gang.” (ledelsen ved skole 3).

(Beskrivelsen kan gjelde prosjekt de gjennomfører med elevene og vi har ikke empiri som sier noe mer generelt om dette. Det kan godt tenkes at de gjør det i andre sammenhenger også, men det blir altså bare antakelser).

Det er vanlig praksis ved skolen å dele kunnskap med hverandre. Man forteller om at enkeltlærere har vært utfordret til å si noe i plenum om hvilken praksis han har, etter at klassen har fått gode resultater i nasjonale prøver. Det er også vanlig at lærere som deltar i videreutdanning deler sin kunnskap med andre for eksempel i et personalmøte. Det kan handle om tips, metoder og litteratur. Det er en rutine at de som har vært på kurs deler med kollegene sine i etterkant. Det kan skje at man glemmer å gjennomføre slike delinger, men da passer ledelsen på å ta opp saken. En forteller fra forrige skoleår, da hele personalet deltok i ulike kurs iverksatt av kommunen. Etter hver kurssamling satte man av personalmøtet uken etter, til å dele med kollegiet fra de ulike kursene.

#### **4.5.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Skolen deltar dette året i kommunens satsning på å utvikle foreldresamarbeidet. Ved skolen har man også valgt å satse på fire andre områder: implementere en ny lese- og skriveopplæringsplan(kommunalt utviklet), videreutvikle arbeidet med å bygge et godt læringsmiljø(kommunal satsning), jobbe videre med elevvurdering(skolens egen satsning) og med oppfølging av tester og resultat(skolens egen satsning).



Her støter vi imidlertid på stor svakhet ved denne undersøkelsen. Denne skolen var den første skolen man undersøkte. I etterkant utvidet man intervjuguiden med flere spørsmål. Dermed har vi et forholdsvis tynt datagrunnlag fra denne skolen, og kan ikke beskrive ytterligere hvordan de eventuelt søker samhandling mot ny utvikling.

#### **4.5.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Ledelsen forteller at man dette året har omprioritert noen timer for å styrke et par klasser etter at fjorårets nasjonale prøver viste svake resultater. Denne omprioriteringen er gjort etter drøfting og refleksjon i fellesskap. Videre har man i løpet av de senere årene endret på hvem som har ansvar for personalmøtene. Tidligere var det rektor alene, nå har plangruppa et felles ansvar for disse møtene ”-føler at personalmøtedagen blir en helt annen enn det den var før” uttaler ledelsen (ved skole 3).

Her støter vi igjen på en svakhet ved denne undersøkelsen. Skolen er i liten grad utfordret til å si noe om hvorvidt man har endret praksis eller ikke. Likevel har ledelsen skissert noen endringer av praktisk og organisatorisk karakter. Vi mangler imidlertid empiri som beskriver hvilke mentale modeller man hadde før - og nå, og kan derfor ikke uttale oss nærmere om dette.

#### **4.5.4 Drøfting & refleksjoner knyttet til skole 3**

Til tross for begrensede data fra denne skolen, kan man finne spor av at man er opptatt av å analysere erfaringer og at dette skjer jevnlig gjennom både refleksjoner, evalueringer og drøftinger. Ledelsens peker på at man kanskje kunne blitt mer systematiske, men kommer ikke nærmere inn på hvilke saker man da tenker på.

Man ser sporene av en ledelse som er opptatt av felles refleksjonsprosesser og felles kunnskapsutvikling. Ledelsen synes å ha tro på at dette er viktig for organisasjonen og legger til rette for at slike prosesser kan finne sted. Blant annet slik tankegods, er typisk for produktiv pedagogisk ledelse, men grunnlaget er for lite til at man kan fastslå om slik ledelse bedrives her eller ikke. Det samme gjelder spørsmålet om kommunikativ rasjonalitet versus instrumentell rasjonalitet, undersøkelsen har ikke empiri som kan belyse dette i tilstrekkelig grad.

Man har satsningsområder som man jobber særlig med, både egne og pålagte områder, men det er vanskelig å si om de er opptatt av hva slags utvikling som er viktig for å utvikle skolen ytterligere, jfr. lite empiri.

Man finner spor av endringer av både praktisk og organisatorisk art, for eksempel ved at man har styrket enkelte klasser ved å omdisponere timer og ved at ansvaret for personalmøtene ligger i plangruppa og ikke hos rektor alene. Grunnlaget for å uttale seg om dette er imidlertid tynt, empirien er til dels mangelfull og man kan dermed ikke trekke sikre slutninger. En gjøres kjent med at personalet av og til setter av tid og ressurser til å lese felles litteratur som brukes som bakgrunnsstoff til refleksjoner og drøftinger. Det settes av tid både til egenrefleksjon og fellesrefleksjon. Skolen jobber aktivt i forhold til å utvikle læringsmiljøet og spørsmål omkring dette temaet står ofte på dagsordenen. Det er grunn til å anta at de felles refleksjonene samt lesing av litteratur, til en viss grad bidrar til å utvikle felles mentale modeller. Dette har vi derimot ikke datagrunnlag nok for å hevde helt bastant, og må nøye oss med å påpeke det kort. Det kan synes som om ledelsen følger med på hva som rører seg i den pedagogiske debatten, og er opptatt av at hele personalet også skal være det.

Til tross for svært begrenset empiri, finnes det trekk ved denne organisasjon som i noen grad sammenfaller med hva som er karakteristisk for lærende organisasjoner. Man blir kjent med at det reflekteres og drøftes og en kan anta at organisasjonens medlemmer til en viss grad, gjennom dette, har utviklet felles kollektive kart om enkelte tema. En blir kjent med noen få eksempler på endringer i atferd. Skolen synes også til en viss grad å se sammenhengen mellom læring som prosess og resultat, slik er det i alle fall mulig å forstå styrkingen av enkelte klasser etter nasjonale prøver og drøfting av resultatet.

Men fordi empirien er så vidt mangelfull kan vi ikke trekke noen slutninger om hvorvidt organisasjonen kan karakteriseres som en lærende organisasjon.

## **4.6 Skole 4**

### **4.6.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skolen er organisert med en rektor som øverste leder i tillegg til flere avdelingsledere. Disse danner ledergruppa ved skolen. Denne organiseringen er forholdsvis ny, initiert av kommuneledelsen, men man er godt fornøyd med endringen. Man har ukentlige personalmøter og ukentlige utviklingsmøter. Det er litt uklart, da noen av svarene spriker, men det virker som om man har team- /trinnmøter og faggruppemøter annenhver uke. Fire dager i uken har man korte morgenmøter, avdelingsvis. I disse møtene tar man opp småsaker som trenger avklaring. Viser sakene seg å være større, løftes de inn i team-/trinnmøter. Det er ledergruppa som er ansvarlig for utviklingsmøtene og personalmøtene. Det lages en halvårlig plan for utviklingsmøtene, denne legges fram hhv. i august og januar. Det er viktig mener ledelsen, for at ansatte kan forberede seg og være oppmerksomme på hva som kommer opp. Det er ikke så vanlig at ansatte må forberede seg til møtene, men det skjer. "Noen ganger kan vi forente at det skal gjøres et forarbeid. Men hvis det skal gjøres et forarbeid, så får de det ut et par uker i forveien."(ledelsen ved skole 4). Det skjer av og til endringer i f t møteplanen, men det hele er preget av en "rød tråd". Planen for møtene drøftes med tillitsvalgte i drøftingsmøter, slik sikrer man at personalet kan påvirke planene. Ledelsen er opptatt av ros. Man starter gjerne fellesmøtene med litt informasjon, og da "passer vi på å rose litt (... ) det er som regel masse å rose. Vi må huske på det!"(ledelsen ved skole 4). Ellers går man raskt i grupper, så snart som mulig, egentlig. "Det er viktig altså! (...) Så fort vi er ferdige med vårt tema og fått den biten, så skal de bearbeide: Hva betyr dette for meg og min praksis?" (ledelsen ved skole 4). Utover dette bruker man ingen spesielle metoder i forbindelse med møtene. Tidligere brukte man bevisst positiv feedback. "En bra metode, men (...) ble på en måte litt sånn kunstig da. Vi kjører ikke sånn faste strukturer (...) de får oppgaver og vi forventer resultater tilbake." (ledelsen ved skole 4). Satsingsområdene bestemmes av ledergruppa, men personalet "får lov til å uttale seg før dette blir lagt."(ledelsen ved skole 4). Man bruker ikke avstemming som metode, men søker å komme til enighet. Ledelsen er godt fornøyd med organiseringen, tror den er bra. Man er særlig godt fornøyd med faggruppene, men man er ikke tilfreds med resultatene og sier "Det vil nok bli en forandring."(ledelsen ved skole 4). Man tenker at det fra neste år av vil bli mer tid på

trinn. "Trinnet tror vi er nøkkelen."(ledelsen ved skole 4). Uten å ta stilling til hva som ville bidra til å skape bedre resultater, viser i alle fall ledelsen her at man er opptatt av sammenhengen mellom resultatene og organiseringen/prosessen. Man synes å ha et aktivt forhold til dette.

Ledelsen forteller om en skole som jevnlig reflekterer over utfordringer i hverdagen. Disse refleksjonene foregår hovedsakelig på team/ trinn. Man stiller spørsmål al la "Hva gjør vi med elever som er ferdig(-med arbeidsplanen, min anmerkning)? Er det sånn at planen er for lik på alle nivåene? Burde det vært ekstra vanskelige oppgaver? Sånne ting diskuterer vi. Vi diskuterer metodikken og elevenes læring."(ledelsen ved skole 4). I teamet eller på trinnet reflekterer man også over hva som har betydning for elevenes framgang. Dette er eksempel på hvordan man vurderer forholdet mellom læring som prosess og resultat. Det har også hendt at man har gjort felles refleksjoner med andre barneskoler og ungdomsskoler. Da møter representanter fra lærerne sammen med skoleledelsen og reflekterer over hva resultatene av de nasjonale prøvene viser. Denne felles refleksjonen virker å være av nyere dato og er ikke var satt i system på noe vis. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 etablerte skolen faggrupper som laget såkalte kompetansekart for fagene. På denne måten ble man godt kjent med målene i Kunnskapsløftet, det var viktig. Men man påpeker at kompetansekartene har liten verdi i dag, da man etterpå har beveget seg fra vurdering *av læring* til vurdering *for læring* og dermed utøver vurdering på en annen og ny, måte.

Skolen kan ikke vise til at man driver særlig systematisk evaluering av tiltak. På spørsmål om man for eksempel evaluerer tiltak som igangsettes overfor elever som ikke trives, svarer man at man følger tett opp, sjekker om det som er avtalt blir gjennomført. " Det er jo også en type evaluering." (ledelsen ved skole 4). Det kan man jo ha rett i, men det gjøres altså ikke formelt eller skriftlig. Når det gjelder evaluering av resultater i nasjonale prøver har man gjort dette litt ulikt fra år til år. Noen ganger har det vært evaluert på team og trinn, andre ganger har man gjort evalueringen i plenum. Ellers blir vi ikke kjent med andre evalueringer. Det kan godt ha sammenheng med at man ikke spurte ytterligere om dette i intervjuet.

Det er vanlig at ansatte som har vært på kurs deler kunnskapen med sine kolleger når de kommer tilbake. Det skjer nesten alltid, forteller de. Delingen foregår hovedsakelig på team. Dvs. ved denne skolen har man også det som kalles faggrupper som møtes annenhver uke. Deling etter kurs kan også ofte foregå i disse gruppene. Man deler særlig materiell og arbeidsmodeller. Ledelsen mener at lærerne er positive til slik deling av kunnskap.

Det er initiert og iverksatt et felles leseprosjekt for alle skolene i hele kommunen. Dette er en helhetlig metode og gjelder alle klasser. Ved skolen har man en felles praksis i forhold til kartlegging av elevresultater, den framstår elektronisk i en egen base hvor alle lærerne har tilgang. Vi er gjort kjent med at man har laget felles kompetansekart for ulike fag, men disse er ikke i bruk lenger. Fra 5.-7.klasse bruker man arbeidsplan som felles metode. De fleste klasser bruker også ukesluttprøver og på ukeplanene finner man mål for uken i forskjellige fag. Man bruker en felles kartleggingsmetode for to-språklige elever. Skolen, eller kommunen, har ikke noe felles kvalitetssystem utover et HMS system.

#### **4.6.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Skolen har tre mål og satsingsområder dette skoleåret. Det er et felles leseopplæringsprosjekt for hele kommunen, det er å innføre målstyring og å bli bedre i klasseledelse. De to første målene er vedtatt av kommuneledelsen, det siste er et selvvalgt mål. Alle målene er for øvrig vedtatt av ledergruppen, "de er kommunisert ut til lærerne (...). Men i år ble det egentlig ganske tydelig hva vi måtte" (ledelsen ved skole 4). Skolen har en visjon som er kjent av alle, - mener ledelsen. Visjonen er gammel og står på alle skolens dokument. I tillegg til visjonen har man laget et system for hvordan man skal nå visjonen. Dette systemet vises i form av plakater som henger ulike steder på skolen. I tillegg til satsingsområdene mener man å ha et særlig fokus på fagene norsk, engelsk og matematikk. Det sies ikke spesielt, men vi forstår at det henger sammen med at det er i disse fagene man har nasjonale prøver.

Skolen holder på å planlegge et nytt prosjekt "som går konkret mot de nasjonale prøveresultatene våre. Bakgrunnen for det er jo at vi har fått en analyse(...). Vi ser at det er en vesensforskjell mellom (...) elever med minoritetsbakgrunn og de etnisk

norske. Vi kommer til å legge om undervisninga. Vi kommer til å ta ut noen av de dyktigste lærerne vi har... ”(ledelsen ved skole 4). Ledelsen forteller at man tenker å etablere et team som blir ansvarlige for denne satsningen.

Ledelsen mener det er klart for alle hva som er skolens store utfordring og mål. ”Hele personalet vet, jeg tror at hvis du hadde gått rundt og spurt lærerne ved skolen her, hvilke utfordringer har dere som skole? Så ville nok alle svart at vi, vi skal løfte elevgruppen.”(ledelsen ved skole 4).

#### **4.6.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Når vi søker å avdekke hvorvidt dette er en organisasjon som faktisk endrer atferd, er det ikke veldig mange eksempler å vise til, men noe er det. Ledelsen mener det er skjedd en radikal forbedring ved at fokus de senere årene er flyttet til resultater. ”Det var jo ikke det fokuset på resultater før. Så det er kanskje den største endringen”(ledelsen ved skole 4). Her viser man til en endring som de mener er skjedd i hele kommunen. Men man er fremdeles ”like opptatt av hele eleven, den sosiale utviklingen, mobbingen og den biten der, som alltid vil være der.”(ledelsen ved skole 4). Ledelsen mener at man ved denne skolen, langt på vei, har en felles forståelse av hvordan læring finner sted hos elevene. Men man tror ikke at man er enige om hva som er avgjørende for gode resultater. På spørsmål om dette er drøftet de senere årene er svaret: ” Ja, altså ikke spesifikt sånn spørsmålet ditt lyder, men det er klart at for pedagogenes del så tror jeg at gjennom alle de drøftingene, gjennom de styringssystemene og tenkningen vi nå begynner å systematisere og sånn, så har man alltid visst hva som fremmer læring.”(ledelsen ved skole 4).

Det synes å være av relativt ny dato at 5.-7.klasse benytter arbeidsplan som felles metode. Noen klasser har prøvd det ut først, og så har de andre kommet etter. Til høsten planlegger man å iverksette lesegrupper på trinn. Dette er også prøvd ut av noen, og man har høstet gode erfaringer, så dette vil man bruke på flere. Ledelsen mener at foreldresamtalen har endret seg de senere årene. Det er mer fokus på mål enn før. Dessuten bruker man nå elevsamtaler, og gjennom denne får elevene tettere oppfølging. I tillegg har hver enkelt lærer ansvar for færre elever enn før (denne

endringen er sentralt initiert og ikke et lokalt initiativ). Skolen kan ikke vise til noen form for felles kunnskapsbase, på systemnivå.

Det synes vanskelig å hevde at denne skolen har tydelig felles læringssyn eller kollektive kart. Man har dels felles praksis for eksempel bruker man arbeidsplan og har et felles leseoppfølgingsprosjekt, dessuten tenker en å gjøre endringer som følge av erfaringer. Men vi blir ikke gjort kjent med de store felles endringene. Det vises til endringer i fokus, men jeg hevder at dette ikke er spesielt for denne skolen, men er mer av samfunnsmessig karakter. Vi gjøres heller ikke kjent med organisatoriske endringer (hvis vi ser bort fra endringen i ledelsen, som ble nevnt i første kapittel).

#### **4.6.4 Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 4**

Ved denne skolen synes man å være relativt åpne for å systematisere og analysere erfaringene sine, men vi har likevel ikke avdekket at de i fellesskap reflekterer og drøfter vesentlige tema som forholdet mellom praksis og resultater. Det reflekteres noe over praksis, i noen grad også over resultatet, selv om en her kanskje involverer færre enn ønskelig – sett i et lærende perspektiv. Det ser ut til å skje noe på trinn og team, men er vanskelig å si om det gjøres systematisk. Man kan ikke vise til stor grad av felles praksis og metoder, utover leseopplæringsmetoden, arbeidsplan i 5.-7.kl. samt kartleggingen av elever. Det er vanskelig å se at oppfølgingen av kartleggingen er systematisk og bred. Man synes derimot å ha en praksis hvor deling av kunnskap er vanlig, og dette er vesentlig for en lærende skole.

Ledelsen framstår som relativt tydelig. Avdelingslederne har god kontakt med praksisfeltet ved at deres jobb er delt mellom administrative oppgaver og undervisning. De deltar i alle formelle refleksjoner og drøftinger. Det kommer ikke fram at man i særlig grad reflekterer og drøfter hvilke mål man kan og bør strekke seg mot. Dette året har skolen tre satsningsområder, to pålagt av kommuneledelsen og et mål de har satt for seg selv; å bli bedre i klasseledelse.

Lillejord(2006) peker på at rektors handlinger er av betydning og nevner særlig ros og anerkjennelse som viktige moment. Vi har hørt det nevnt at ledelsen er opptatt av dette og at det skjer jevnlig. I intervjuene framkommer at ledelsen har tillit til, og stor tro på, personalet sitt. De sier selv:” Det er mye å rose!”(ledelsen ved skole 4).

Dette kan også anses som uttrykk for en støttende kultur fra ledelsens side, men her har man for lite data til å trekke slutninger. Vi kjenner heller ikke til hvilken kultur som råer mellom kollegene. Det er vanskelig å si noe eksakt om hvordan man samler, høster og sprer erfaringer. Det finnes ikke nok datamateriale til å uttale seg om dette.

Det kan synes som om ledelsen befinner seg et sted midt mellom en pedagogisk - og administrativ ledelse. Man synes å ha systemer på plass for å drive pedagogisk ledelse, man har stor tro på de ansatte og organisatorisk er det lagt til rette for en viss kommunikativ rasjonalitet, med mange arenaer for drøftinger og diskusjoner. Det kan likevel anmerkes at man muligens har litt lite fokus på utvikling av egne mål, og dette peker i retning av en form for reproduktiv ledelse, jfr. leseopplæringsprosjektet og satsningen på målstyring. Disse bærer preg av å være ferdige løsninger og metoder. Klasseledelse er det målet skolen har valgt selv. Man har til hensikt å starte et prosjekt med bakgrunn i skolens resultater i nasjonale prøver. Det er vanskelig å si om dette kommer som en følge av målstyringen som innføres og slik sett også er et resultat av en mer reproduktiv ledelse.

Dersom man fokuserer på organisasjonens verdier og normer, slik ledelsen legger det fram, bærer disse preg av å være verdier og normer fra en livsverdenkontekst og ikke typisk fra systemet. Dette kan tas til inntekt for at man til en viss grad driver en form for pedagogisk ledelse og i så måte er forenlig med trekk vi finner hos lærende organisasjoner. Skolen synes også opptatt av sammenhengen mellom praksis, organisering og resultat, jfr. evalueringene og refleksjonene de gjennomfører. Hvordan resultatene av kartlegginger og nasjonale prøver evalueres, varierer. En lærende organisasjon, har vi hørt, systematiserer og analyserer erfaringene sine, og her kan det se ut til å mangle noe systematikk. Alt i alt blir man introdusert for en skole som har mange tanker, som har system på organisasjonsnivå; team, faggrupper, personalmøter osv. med faste møtetidspkt. -med andre ord en organisasjon som er godt organisert og har store muligheter. Det finnes absolutt trekk som er karakteristiske for lærende organisasjoner, men det er kanskje å trekke det vel langt å si at denne organisasjonen er en lærende organisasjon, -samtidig er det kanskje ikke så langt dit...



## **4.7 Skole 5**

### **4.7.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skolen er organisert med rektor som øverste leder, SFO leder i tillegg til avdelingsledere som leder skolens team. Rektor og avdelingsledere utgjør skolens plangruppe. Det kommer ikke klart fram hvorvidt SFO lederen deltar i ledergruppa eller ikke. Skolen har også et tverrfaglig team. Det avholdes ukentlige personalmøter, disse heter egentlig utviklingsmøter. Det er også ukentlige morgenmøter og teammøter.

Ledelsen forteller at de prøver å styre unna store plenumsdiskusjoner. I slike diskusjoner erfarer man at det ofte bare er noen få som engasjerer seg. Saksliste til utviklingsmøtene lages i god tid på forhånd og er tilgjengelig på skolens elektroniske felleskalender. Allerede i januar er agendaen for mange av vårhalvårets møter lagt. Det er ikke vanlig at møtedeltakerne må forberede seg i særlig grad, men det hender. Det er for øvrig mer vanlig at det skjer i forbindelse med teammøtene enn til utviklingsmøtene. "Såne ting som de skal lese og drøfte, det er ofte på teamnivå. Det er et mindre forum hvor man kan snakke." (ledelsen skole 5). Møtene foregår stort sett i et egne møterom, ikke på personalrommet. En opplever at personalrommet er lite egnet. En søker å gi så mye som mulig av informasjonen skriftlig. Ledelsen har for vane å legge ut linker til aktuelt stoff som man mener kollegiet bør lese, og en uttrykker forventning om at de leser det. Ledelsen er bevisst på hvem som arbeider sammen. Når saker skal opp til drøfting og diskusjon, styrer man gjerne gruppe sammensetningen. Det varierer fra sak til sak om man bruker homogene eller heterogene grupper.

Ledelsen ved skole 5 forteller at personalet allerede i begynnelsen av dette skoleåret arbeidet med å utarbeide årsplan i ulike fag. Arbeidet foregikk hovedsakelig på trinn og i team. En hadde et særlig fokus på mål og målformuleringer, det å formulere presise mål. Man mener at arbeidet har vært viktig dette året. En har også arbeidet med å tolke og forstå hva som ligger i de grunnleggende ferdighetene som beskrives i læreplanen. På spørsmål om man tror at ansatte har en felles oppfatning av hvordan læring finner sted hos elevene, svarer de nei, men de legger raskt til at de er inne i en prosess nå. "Det er det vi jobber med." (ledelsen skole 5). Man tror heller

ikke at personalet har en felles oppfatning av hvilke faktorer som er avgjørende for gode resultater hos elevene. "Det er en del av samme pakke (...) Det er ikke så mange som er enige om det, i følge Nordahl."(ledelsen skole 5). Etter spørsmål forteller ledelsen at man har reflektert i fellesskap over hvilke faktorer som har betydning for hvor elever med individuell læreplan står i forhold til målene. "Vi tok noen eksempler i fellesskap og sa hvordan de burde jobbe med det."(ledelsen skole 5). Utover dette, kommer det ikke fram av intervjuet at man har gjort noen felles refleksjoner over andre temaer. Man forteller at man har noe felles drøftinger over resultatene i nasjonale prøver, men kommer ikke inn på hvordan man har drøftet det, eller om det har ført til endringer i praksis.

Ledelsen forteller at de to ganger årlig har såkalte trinnsamtaler med lærerne på de ulike trinnene. De omtaler dette som en evaluering. De sier at "det der med evaluering er et vanskelig problem."(ledelsen skole 5). De forteller at de har vært med på faste evalueringer andre steder, men at det ble mer en avkrysning av hva man hadde gjort og ikke gjort, enn en evaluering. " Men vi kan sikkert utvikle en bedre evalueringspraksis, tenker jeg." (ledelsen ved skole 5). De forteller at de har forsøkt å evaluere ordningen med "steg-ark". "Den der evalueringa av "steg-ark" var jo kanskje ikke, - den var jo litt kjapp! (...) Jeg tenker at hvis vi begynner med noe sånt stort som vi sier at alle skal gjøre, så må vi sette opp en sånn plan. Men nå er jo på en måte styringsprinsippet sånn det egentlig så er det ikke så farlig hva du gjør, bare du leverer." (ledelsen skole 5).

En felles kvalitetsplan og en kvalitetsportal er under utvikling i kommunen, forteller de. Denne "sier alt om kvalitet i undervisningen og oppfølging og sånt noe. Men den kartleggingsportalen, det er resultater." (ledelsen skole 5). Det synes som om skolen er pålagt å følge disse kommunale planene. Skolen deltar i et felles leseoppfølgingsprosjekt i kommunen. Dette bruker de forholdsvis mye av fellestiden på. Man har utarbeidet en tiltaksplan for uønsket atferd og denne skal revideres snart slik at den ivaretar alle pålegg og oppgaver skissert i en ny veileder fra sentralt hold. Man forteller også at felles kommunale ordensregler er under utarbeidelse. Skolen har en mal for halvårsvurdering som er i bruk

#### **4.7.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

Skolen gir uttrykk for at man dette året, og kanskje de neste tre, har fått såpass klare mål fra kommuneledelsen at det ikke er rom for å satse på noe annet, eget, utover dette. "Akkurat nå må vi konsentrere oss om (...) måla og de må vi ha unna og,...skikkelig opp å gå. Og vi har en sånn plan, så det er ikke noe vingling egentlig. Vi vet at dette skal vi gjøre noe med. Og det er, men det er jo på en måte skolens kjerneområder. Det er jo mobbing, trivsel, fravær, elevresultater." (ledelsen skole 5). På spørsmål om hvordan man tidligere bestemte hva som skal være skolens fokus, er svaret dette: " Det var jo når ledelsen hørte om ting så satte vi oss inn i det i sammen med plangruppa. Så ble det satt fram i... -på møtene. Også liksom, du føler jo på stemningen, og sier at nå går vi for det. Og da er det bestemt." (ledelsen skole 5).

Dette året arbeider man iherdig for å implementere kommunens leseoppfølgingsprosjekt. Her er det en egen prosjektgruppe som er ansvarlig. I tillegg arbeider man for å ta i bruk nettplattformen. Ledelsen forteller at de har mange prosjekt på gang. " Ja vi har mange. Det foregår litt av hvert! De har vurdering for læring - som elevvurdering, som et satsingsområde." (ledelsen skole 5). Det er ingen prosjektgruppe som er ansvarlig for dette. Man nevner også at målstyring er et mål man søker å implementere i organisasjonen i år. Her er det satt ned felles prosjektgrupper i kommunen for å ivareta implementeringens ulike sider. Ledelsen er klare på at alle målene henger sammen. " Men alt er inn under målene til kommunen." (ledelsen skole 5).

Skolen har en felles visjon som ble utarbeidet for mange år siden. Den er ikke i bruk. "Nå er målet å følge de vedtatte målene, det er jo det. Er det deres visjon eller? Nei det skal vi! I fellesskap? Det er bare det vi skal altså. Og det er jo å få ungene til å mestre livene sine. Den øverste visjonen er å hindre drop-outs i videregående. Og da har vi en del delmål. Og det er at de skal trives og ikke bli mobbet, og føle utvikling og mestring." (ledelsen skole 5). Skolens egne mål synes satt med bakgrunn i felles, kommunale mål i tillegg til sentrale pålegg, jfr. vurdering for læring. Man har søkt å bryte ned fellesmålene til lokale delmål. De handler om resultatene i nasjonale prøver og dreier seg generelt om "en viss utvikling når det gjelder faglig mestring" (ledelsen skole 5). Ledelsen tror at årsaken til at denne skolen har gode

resultater i nasjonale prøver er sammensatt. Det henger blant annet sammen med sosioøkonomiske forhold og at skolen i alle år har fulgt opp lokale og sentrale føringer. "Altså når det har kommet ting, så har skolen vært,- tatt det seriøst (...). Sånn at lærernes kultur på en måte, til å ta til seg det de blir pålagt, er kanskje, tror jeg, høyere her enn, enn i flere andre skoler."(ledelsen skole 5). I tillegg er skolen kjent for å være en skole med stort fokus på fag, fortelles det.

#### **4.7.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Det er vanlig at ansatte som har vært på kurs deler kunnskapen med sine kolleger. Det skjer på forskjellig vis, enten ved at man forteller om mål og metoder, eller ved at man deler ved å legge ut stoff elektronisk på skolens hjemmeside. "Men akkurat hvis lærere har vært på fagkurs så har vi kanskje ikke vært fullt så flinke? Men der må vi bli bedre."(ledelsen skole 5). Det virker som om man gjerne vil dette, men at det av og til glipper. Skolen har et fellesområde på læringsplattformen hvor alle ansatte har tilgang. Man mener det har skjedd "en kjempeforandring!"(ledelsen skole 5) de senere årene i forhold til hva man var opptatt av før. Nå er man mer opptatt av hva elevene lærer. Undervisningen foregår ikke på samme måte som tidligere. "Nei det er... jeg håper det er mindre vekt på prosessen nå da. Det...nei det er stor forskjell. Altså, for ti år siden så satt dem vel med alle disse arbeidsplanene som vi jobba med hele uka (...) Læreren er blitt mer sentral som klasseleder."(ledelsen skole 5). Ledelsen gir uttrykk for at endringene som har funnet sted henger sammen med lokale og sentrale pålegg. Og man tror ikke at lærerne har et felles syn på hvordan læring finner sted eller hva som er avgjørende for de gode resultatene.

#### **4.7.4 Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 5**

Skolens medarbeidere blir til en viss grad utfordret til refleksjon, for eksempel drøftingene de har gjennomført i f t mål og målformuleringen og grunnleggende ferdigheter. Det kan likevel synes som om refleksjonene bærer preg av en form for administrativ ledelse, dvs. den synes å ha en viss instrumentell rasjonalitet som går ut på å implementere det som pålegges fra lokalt og sentralt hold. Man synes mindre opptatt av å utvikle nye, egne mål. En skiller mellom forvaltnings-/driftssaker og utviklingssaker ved at det er satt av egne møter til det ene og andre, og man er tydelig bevisst i forhold til organiseringen og hva man ønsker å oppnå.

Skolen synes i liten grad å fokusere på sammenhengen mellom prosess og resultat. Læringen synes å bære preg av et visst fokus på resultat, dvs. produktet, i større grad enn prosess. Uttalelsen om at "det ikke så farlig hva du gjør, bare du leverer!" (ledelsen skole 5), kan beskrive dette. Det kan synes som om man gjerne *vil*, men det er litt vanskelig å finne hva man vil, dvs. organisasjonens kraft og retning. Her må man selvsagt være forsiktig, da empirien er forholdsvis begrenset. Det er likevel vanskelig å avdekke at man i særlig grad reflekterer over praksis. Når man reflekterer og drøfter synes det som om dette skjer i forhold til resultater. Ledelsen er allikevel opptatt av hva som skal til for å oppnå gode resultater. Det kommer fram at man har hatt foredragsholdere inne på skolen for å øke kunnskapen om vurdering for læring og man skal snart på besøk på en av landsdelens beste skoler(målt etter resultater i nasjonale prøver) for å høre hva de gjør. Det er imidlertid vanskelig å avdekke hvordan man knytter dette sammen med praksis,- og om det fører til endringer i praksis.

Skolen har få egne mål utover pålagte mål. Dvs. man jobber noe med vurdering for læring, ellers fokuserer man på fellessatsningen om lesing og målstyring. Skolens visjon er kjent, men ikke i bruk. Det høres nesten ut som om ledelsen har laget en ny visjon som går ut på å oppfylle sentralt vedtatte mål. Man hevder det ikke er noe poeng i å drøfte hva det skal satses på i neste periode, det er avgjort av andre lenger opp i systemet.

En viser til en viss endring i praksis de senere årene, for eksempel er undervisningen endret ved at det er mindre vekt på prosess enn før, man er nå mer opptatt av hva elevene lærer. Dessuten er læreren mer sentral mener de. Det virker som om en viss kunnskapsdeling finner sted. Derimot virker det ikke som man har felles oppfatninger av sentrale spørsmål om læring og resultater

Vi ser en skole som reflekterer over enkelte sentrale spørsmål, men det er vanskelig å avdekke at slike refleksjoner er satt i system. Videre er det vanskelig å få øye på hva de mener om hvilken utvikling og retning som er viktig, utover å nå sentralt vedtatte mål. Det kommer også lite fram om man har endret atferd i organisasjonen de senere årene, og man synes heller ikke å ha uttalte felles mentale modeller. Det

synes dermed vanskelig å karakterisere denne skolen som en lærende organisasjon. Det betyr ikke at det de gjør er feil, snarere at man fremstår noe usystematisk og lite søkende mot nye mål i tillegg til manglende felles mentale modeller.

## **4.8 Skole 6**

### **4.8.1 En organisasjon som systematiserer og analyserer erfaringer**

Skolen er organisert med en rektor & inspektør i tillegg til en avdelingsleder og noen teamledere. Man har et eget spesialpedagogisk team. Skolen har ikke det ledelsen kaller "rene" personalmøter. Det er vanskelig fordi skolen og skolefritidsordningen(SFO) er åpne til forskjellige tider. Men man har ukentlige informasjonsmøter hvor alle skolens ansatte er representert, lærere, assistenter og SFO ansatte. Man har ukentlige pedagogikkmøter for lærerne og disse brukes til utvikling og drøftinger. "Det er den tiden jeg styrer ukentlig inn mot lærerne, for å holde felles fokus."(ledelsen skole 6). Det spesialpedagogiske teamet har ukentlige møter. Teamene har jevnlig møter, men ikke hver uke. Det er stort sett rektor som styrer innholdet i de pedagogiske møtene. Han lager en halvårlig plan på bakgrunn av lokale og sentrale retningslinjer og evalueringer gjort av lærerne. Det settes av tid og rom for å ta opp saker som dukker opp underveis. Plangruppa, som er skolens ledergruppe, består av rektor, inspektør, avdelingsleder, teamledere og SFO leder. Gruppen har møte annenhver uke.

Ved skole 6 forteller ledelsen at man de senere årene har hatt felles erfaringsutvekslinger om forskjellige tema som klasseledelse, orden & struktur og hvordan undervise? Dette har foregått ved at trinn som har lyktes har lagt fram for resten av personalet hvordan de tenker og jobber. Man peker på at det er viktig å ta tak i det gode. Det er ganske vanlig at man etter gruppearbeid må levere skriftlig redegjørelse til rektor om hva man har gjort. Dette bruker rektor til videre planlegging av arbeidet. Kollegiet har drøftet hvordan læring finner sted hos elevene. "Vi er nok veldig enige om at læring finner sted overalt og at eleven må være aktiv (...) Men man er jo blitt bevisst på at oppmerksomhetsspennet ikke er så langt da og at man ikke må dra det for langt." (ledelsen skole 6). Skolens spesialpedagogiske team reflekterer over og diskuterer hvilke faktorer som har betydning for om elever med spesialundervisning når målene sine. Kollegiet blir jevnlig, to- fire ganger hvert

halvår, utfordret til å lese litteratur fra aktuelle artikler og bøker. Dette brukes så aktivt til refleksjoner og drøftinger i etterkant.

Rektor gjennomfører halvårlige samtaler med lærerne på ulike trinn. Da drøfter man for eksempel resultater av nasjonale prøver og enes om hvordan resultatene skal følges opp med tanke på bedre resultater ved neste korsvei. "Så vi har da snakket om hva må vi gjøre for disse barna for at de skal score betydelig bedre til høsten, men allikevel være realistiske (... ) Så her lar vi ikke resultatet ligge."(ledelsen skole 6). Det framkommer at rektor følger dette tett opp med flere samtaler og klare forventninger.

Evalueringer er fast post på programmet hvert halvår. "Det er alltid relativt store evalueringer på slutten av et halvår."(ledelsen skole 6). Mindre evalueringer gjøres fra gang til gang, det gjelder evalueringer av balldager, skidager o.lign. Teamlederne sørger for at dette blir gjort, "sånn av de kan justere seg inn til neste gang."(ledelsen skole 6).

Det er vanlig praksis å dele med kollegiet etter at man har vært på kurs. "Vi har ikke råd til å sende folk uten at de deler."(ledelsen skole 6). Delingen kan foregå ved at man refererer i et møte, deler materiell eller metoder. Utsagn som "men jeg har snakket med flere og flere som begynner å snakke høyt om det". "Nå ser jeg hva jeg manglet før, i min undervisning" (ledelsen ved skole 6 siterer ansatte) kan tyde på at det er en viss kultur for deling av erfaringer. Også med tanke på det som ble nevnt tidligere om at de med gode erfaringer var ansvarlig for å legge fram de gode eksemplene for sine kolleger.

Skolen deltar i et felles kommunalt prosjekt som omhandler leseoppfølging. Skolen har kjøpt og tatt i bruk Smart-board på alle trinn. Man har som tidligere nevnt hatt felles refleksjoner på temaer som Klasseledelse, Hvordan undervise og Orden & struktur. Det er grunn til å anta at dette har bidratt til en viss felles praksis på områdene. Plangruppa er ansvarlig for et felles opplegg i forhold til trening av sosiale ferdigheter og velger hver måned et nytt fokusområde. Kollegiet er fortrolige med å bruke erfaringsutveksling som metode i det pedagogiske utviklingsarbeidet.

Ledelsen mener at felles fokusområder er viktig og nevner innføringen av Kunnskapsløftet 2006 og ny Forskrift til vurdering som viktige fellesområder. De forteller også at man har innført såkalte målplaner for hele skolen. Skolen har en egen plan for kartlegging av elevresultater,- på alle trinn. Noen av disse kartleggingene er felles for alle skolene i kommunen. Ledelsen forteller at man har en felles kunnskapsbase i kollegiet,- i form av jevnlig erfaringsutveksling. Mange dokument legges ut på skolens felles læringsplattform, og mye er også tilgjengelig i skolens bibliotek. ” Når det kommer noe nytt, blir det presentert.”(ledelsen skole 6). Skolen har en felles metodikk for lese- og skriveopplæringen. Til en viss grad også for matematikkopplæringen forteller man. I kommunen er et felles kvalitetssystem under utvikling, man har et felles kartleggingssystem her i tillegg til et HMS system.

I år holder man på å implementer leseoppfølgingsprogrammet som er felles i kommunen. Innføringen ledes av en egen prosjektgruppe i samarbeid med rektor. Rektor er bevisst på hvilke saker som løftes fram i pedagogikkmøtene. En søker å variere møtene slik at det både er forelesninger og diskusjoner i tillegg til erfaringsutveksling. Man bruker ofte den såkalte ITP modellen utviklet av H.Bjørnsrud når en skal drøfte saker. Det er også vanlig å bruke refleksjonsgrupper. Det hender noen ganger hvert halvår at møtedeltakerne må forberede seg til møtene ved å lese artikler. Avstemning er lite brukt, en erfarer at det ikke er noen god metode fordi noen opplever å ”tape”. Møtene avholdes vanligvis ikke på personalrommet, en opplever at dette er dårlig egnet.

#### **4.8.2 En organisasjon som gjennom aktiv samhandling søker nye mål**

I intervjuet forteller man om hvordan man gjennom flere år har jobbet med å utvikle skolen. Ved starten av hvert halvår er det vanlig at ledelsen bruker en times tid på å ”sette mål og standard og synliggjøre ledelsens mål og forventninger til halvåret.”(ledelsen skole 6). Man viser til at det er viktig å kunne glede seg over at andre lykkes og dette er løftet inn i personalet som noe man ønsker å fokusere på i år. Skolen har en felles visjon som riktignok ikke er ny, men som ble endret for et par, tre år siden. Da endret man rekkefølgen på ordene, og ”det var et c-moment. Men vi gav oss ikke!”(ledelsen skole 6). Ledelsen mener det er av stor betydning. Visjonen er kjent av alle mener man, den er synlig i mange av skolens fellesområder ved at den henger på veggen. Man viser til at målstyring er et nytt redskap for dem,



og sier at fjoråret ble brukt til å øve seg på å sette resultatmål. Dette året skal man sette nye mål, "og helst skal vi se framover."(ledelsen skole 6). Man har ingen andre egne prosjekt dette året.

Ledelsen synes å ha et bevisst forhold til det å utfordre til refleksjon over både resultat og praksis. Tidligere har man også hatt fokus på å utvikle egne mål for skolen. Dette synes ikke så framtrædende nå, dvs. man fokuserer på mål, men med utgangspunkt i målene som allerede er satt. Man har ikke uttrykt egne mål i tillegg til de man er pålagt. På spørsmål om hva ledelsen tror er årsaken til gode resultater i nasjonale prøver, løfter man fram at det har vært viktig å ha felles fokus på skolen samt at prøvene er "diskutert, reflektert og fulgt opp. For det har noe å si (...) Vi har tro på at vi må ha arenaer der vi er sammen, beslutter ting felles, er enige om ting. Og det har lærerne også.. De sier selv, når vi har felles fokus, så får vi det til."(ledelsen skole 6).

#### **4.8.3 En organisasjon som faktisk endrer atferd**

Skolen har for få år siden vært gjennom en kraftig omlegging av struktur i tillegg til at bygningene ble oppgradert. Skolen fremstår i dag som en moderne skole. I følge ledelsen er man ikke opptatt av det samme i dag som for eksempel for ti år siden. Man er mer opptatt av resultater. Ledelsen mener at kollegiet har en nogenlunde felles oppfatning av hvordan læring finner sted, men at man er uenige om hvilke faktorer som har betydning for resultatene. Foreldresamtalen har endret seg en god del de siste ti årene. "Nei den tror vi er kvalitetsforbedret nokså mye (...) Dokumentasjonen er mye tydeligere og samtalene er mer profesjonelle."(ledelsen skole 6). Årsaken til dette, mener man, er innføring av ny vurderingsforskrift og at skolen har hatt felles fokus. Undervisningspraksisen er også endret og kollegene kjenner hverandres sterke og svake sider bedre. Her mener man at man fremdeles har "et stykke vei å gå". Skolen er organisert på en annen måte en før, med betydelig mer samarbeid. Skolen står foran en endring i organiseringen. Denne er pålagt fra øverste ledelse, men det tror man vil bli positivt.

#### **4.8.4 Drøfting og refleksjoner knyttet til skole 6**

Ved denne skolen kan det synes som om felles fokusområder har bidratt til å utvikle en felles praksis. Ledelsen synes å samle til innsats, koordinere aktiviteter og gi

forandring retning, slik Senge påpeker at ledelsen bør gjøre i en lærende organisasjon(Senge hos Lillejord 2006). Man ser ut til å ha en praksis hvor det å analysere og systematisere erfaringene er vanlig. Ledelsen synes også å gi anerkjennelse og ros og bidra til å utvikle en støttende kultur. Ledelsen framstår langt på vei som en pedagogisk, produktiv ledelse som er opptatt av lærings- og utviklingsprosesser og legge til rette for at slike skal finne sted. Man synes å se verdien av å utvikle kollektive ferdigheter i et sosialt fellesskap slik Lillejord mener man gjør når det drives pedagogisk ledelse. Det kan synes som man har lagt stor vekt på kommunikativ rasjonalitet ved i flere år å legge til rette for refleksjonsprosesser hvor fokuset ikke kun retter seg mot produktet, men også mot prosess slik man gjør når man driver erfaringsutveksling og viser fram de gode eksemplene. Det kan likevel se ut som om man det siste året har flyttet fokus noe mer mot en administrativ ledelse av reproduktiv art, jfr. leseoppfølgingsprosjektet og innføringen av målstyring. På den annen side kan målstyring være et godt verktøy for en lærende organisasjon - særlig dersom man som Lillejord sier:” tar hensyn til landskap og farvann- uten å detaljplanlegge. Slik har pedagogisk arbeid fellestrekk med målorienterte aktiviteter”(Lillejord 2006:111). Det er en viss fare for at organisasjonen i den situasjonen man nå er, blir for opptatt av metoden og teknikken. Det er i alle fall slik at organisasjonen dette året ikke har utviklet andre, egne mål. Med denne reservasjonen i mente, framstår skolen som en skole som er åpne for å systematisere og analysere erfaringene. Man har gjennom flere år søkt aktivt, gjennom samhandling, å finne ut hva slags utvikling som er viktig, og man har på enkelte områder endret atferd i organisasjonen. Det høres også ut til at man har hatt et forholdsvis stort fokus på læring som prosess og ikke bare et produkt.

Alt i alt framstår denne skolen langt på vei som en lærende organisasjon ved at man systematiserer og analyserer erfaringer, man søker(og har søkt) mot nye mål og man endrer atferd, både praktisk og organisatorisk. I tillegg synes man å ha til dels felles mentale modeller om sentrale spørsmål. Men, det er viktig å understreke at dette ikke er en varig tilstand, man må alltid søke videre – så også her.

## 5 Sammenstilling og konklusjon

I dette kapittelet vil jeg holde funnene ved de ulike skolene opp mot sentrale trekk hos tidligere nevnte teoretikere. Til slutt vil jeg søke å oppsummere og dra sammen analysene av den enkelte skole til et hele, og søke å svare på problemstillingen: *Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, i betydningen lærende organisasjoner?*

March tar utgangspunkt i observerbar atferd og mener tilpasning skjer ved at ny kunnskap nedfelles i rutiner, regler, prosedyrer og arbeidsdeling. I denne undersøkelsen har en kun snakket med ledelsen i organisasjonene, og en har dermed et svært "tynt" grunnlag for å vurdere hvordan organisasjonen og dens medlemmer har tilpasset og endret seg utover det som er kommentert i forhold til den enkelte skole. Noen ytterligere analyse synes ikke mulig, ei heller interessant. Med det vi nå vet om begrepet lærende organisasjoner, har antakelig March' teorier vært sentrale i en tidlig fase, men begrepet er betydelig utviklet de senere årene og March' teori er langt fra tilstrekkelige til å beskrive hva som karakteriserer en lærende organisasjon i dag. Tilpasningene og endringene han taler om kan imidlertid kan minne om det Argyris og Schön kaller enkeltkretslæring.

Slik enkeltkretslæring er noe en kan hevde til en viss grad skjer i de fleste organisasjoner, også i undersøkelsens virksomheter(en kan snakke om å lære av sine feil). Dobbeltkretslæringen Argyris & Schön peker på, er det vanskeligere å uttale seg om uten en bredere empiri. Argyris & Schön hevder at dette handler om å bygge bro mellom teori og praksis(fasadeteori og anvendt teori), i og med at vi gjennom studiene kun kjenner ledelsens bilde, kan jeg vanskelig uttale meg om hvorvidt vi har å gjøre med fasadeteori eller anvendt teori. Dermed er det ikke grunnlag for å uttale seg om dobbeltkretslæring finner sted. Det samme gjelder for begrepet *deuterolæring* som er overordnet både enkelt- og dobbeltkretslæring. I og med jeg ikke kan uttale meg om dobbeltkretslæring, kan jeg heller ikke uttale meg om deuterolæring finner sted.

P.Senge har utarbeidet det han kaller fem forutsetninger, eller disipliner, for å utvikle en lærende organisasjon. Den første disiplinen, *personlig mestring* har jeg lite

empirisk grunnlag for å uttale meg om. Det samme gjelder den fjerde disiplinen, *teamlæring*. Disiplin to og tre, *mentale modeller og felles visjon(er)*, er drøftet i forhold til hver enkelt skole. Den siste disiplinen, den femte, som handler om *systemisk tenkning* er også til en viss grad drøftet for hver enkelt skole, men jeg velger likevel å reflektere noe nærmere over denne disiplinen. Senge kaller denne for *den integrerende disiplinen*, eller disiplinen som binder de andre disiplinene sammen. I denne undersøkelse er det kanskje i forhold til dette spørsmålet vi finner noen av de tydeligste forskjellene mellom organisasjonene. I skole 6, den skolen jeg har karakterisert som en lærende skole (med forbehold om vår begrensede empiri), blir vi kjent med en organisasjon hvis praksis består i å systematisere og analysere erfaringene sine. Det synes som om organisasjonen, i større grad enn de øvrige skolene, har søkt å finne nye mål og retning og har endret atferden både i f t praktiske og organisatoriske forhold i tillegg til mentale modeller. Det synes også som om ledelsen har evnen til å se helhet og sammenhenger, til å reflektere over refleksjonen og forstå både egen rolle, og organisasjonens rolle i de ulike prosessene. Ikke minst har organisasjonen tydelig mål og retning. Det som står på dagsordenen synes å ha sammenheng med organisasjonens mål og retning, slik at "alt henger sammen". I skole 1 kan det se ut til at mye av det samme skjer/har skjedd, men her er mål og retning noe mer uklart, og det er bakgrunnen for at jeg velger å si at denne skolen er på god vei til å bli en lærende organisasjon, men ikke er der helt enda.

I skole 2,4 & 5 finnes i større og mindre grad trekk som er karakteristiske for lærende organisasjoner (se presentasjonen av den enkelte skole). Men felles for de tre skolene, er at det er vanskelig å avdekke og få øye på, det overordnede målet og sammenhengen mellom ulike tiltak og enkeltfaktorer. Flere av skolene gjennomfører refleksjoner, prøver ut ulike tiltak, vurderer og analyserer – men det synes som om det i (for) liten grad, er satt i system eller har retning. Det er også varierende hvordan man er kjent med dominerende tanke- og handlingsmønstre og i hvilken grad det reflekteres over disse- og deretter endrer seg.

Nonaka & Takeuchi er opptatt av den kunnskapsutviklende organisasjonen og peker på at dette skjer i vekslings mellom praktisk utprøving og teoretisk refleksjon. Ved skole 6 forteller man om erfaringsutvekslinger og refleksjoner som har stått på

dagsordenen de senere årene. Det er temaer som klasseledelse, orden & struktur og hvordan undervise. Her har lærere som tilsynelatende har lyktes med utfordringene, lagt fram for kollegiet hvordan de tenker og jobber og så har det vært refleksjoner i etterkant. Rektor forteller at han følger med på det som skjer ved å lese ulike pedagogiske tidsskrift, og at aktuelle artikler trykkes opp til kollegiet. Slik kobler man, i noen tilfeller, refleksjonene mot aktuell teori. Også i skole 1 og 3 leses det teori. På skole 3 refereres det til hefter man har kjøpt inn og lest, mens man ved skole 1 hevder at det leses for lite, både meningsbasert og forskningsbasert litteratur. De bruker likevel noe tid til å lese slikt, for eksempel i møtetiden og noen ganger før et møte. Ved begge skolene viser man til refleksjoner over praksis- sett i lys av teori, slik Nonaka & Takeuchi tar til orde for.

Nonaka & Takeuchi er kanskje særlig opptatt av transformasjonen av den tause kunnskapen. Her støter vi igjen på begrensninger ved denne undersøkelsen. For å uttale meg nærmere om dette, måtte jeg hatt mer empiri. Det ville vært særlig avgjørende å intervju flere aktører i organisasjonen, i tillegg til å observere aktørene i både undervisning og møter. Et sentralt spørsmål ville være å avdekke hvordan – og i hvilken grad, kunnskapsutviklingen fant sted. Men da måtte man altså i nærmere kontakt med praksisfeltet, og ikke bare intervjuet ledelsen. Dermed kan ikke spørsmålet drøftes nærmere.

Nonaka & Takeuchi nevner fem vilkår for at kunnskapsutvikling skal skje i en organisasjon:

- 1 *intensjon – det må finnes vilje til å utvikle mål og det må arbeides for å nå målene*
- 2 *autonomi – det må være frihet for den enkelte til å arbeide på eget ansvar.*
- 3 *kreativt kaos – organisasjonen må ha evne til å håndtere det uventede og utfordrende*
- 4 *redundans – det må være mer enn én deltaker fra samme miljø i samarbeidsgrupper*
- 5 *variasjon – det må være deltakere fra flere miljø i samme gruppe*

(Roald 2006)

Alle de undersøkte organisasjonene viser til at de er bevisst i forhold til pkt. fire og fem, om redundans og variasjon i grupper(minner om forbeholdet om

fasadeteori/anvendt teori). Punktet om kreativt kaos, har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om, til tross for at jeg gjennom intervjuguiden søkte å avdekke dette. Spørsmålene og svarene, viste seg imidlertid ikke å få fram dette. Jeg har heller ikke empiri til å ta stilling til spørsmålet om autonomi, da jeg ikke har spurt eller undersøkt dette i særlig grad. Da står vi igjen med punkt en, om intensjon, og her avdekker undersøkelsen til dels store ulikheter. Her skiller skole 6 seg klart ut i forhold til de øvrige. Ved denne skolen er målene klart og tydelig uttalt, både gjennom ledelsenes halvårslige utlegning om dette, i tillegg til en klar og kjent visjon og mål om å bedre resultatene. Ved øvrige skoler er målene mer uklare og flere av skolene har heller ikke egne, uttalte mål. Dermed vil det være vanskelig å hevde at disse organisasjonene er kunnskapsutviklende slik Nonaka & Takeuchi definerer det.

Når det gjelder Kolbs læringssirkel kan det synes som om organisasjonene strever med nettopp det Kolb peker på er utfordringen, nemlig å balansere de ulike dimensjonene og slik unngå å kortslutte sirkelen. Med bakgrunn i undersøkelsenes begrensede empiri må jeg være forsiktige med å dra bastante slutninger, men nøye meg med å peke på og undres over. Få av skolene, om noen, viser til at man har gått veien fra konkrete erfaringer til abstrakt konseptualisering. Det er også vanskelig å hevde at man har drevet aktiv eksperimentering og reflekterende observasjon. Man viser til at man drøfter og evaluerer både mål og elevvurdering, men jeg har ikke eksempler på at man har utviklet modeller og prøvet dem ut i praksis for å reflektere over dem igjen, endre dem osv. Men jeg har heller ikke spurt konkret om dette, derfor kan jeg ikke trekke slutninger her. Jeg nøyer meg derfor med denne lille betraktningen.

Både Lillejord og Senge peker på at ledelsen i lærende organisasjoner spiller en avgjørende rolle. Senge viser til at ledelsen i lærende organisasjoner samler til innsats, koordinerer aktiviteter og gir forandring retning. Lillejord støtter ham i det, men peker også på at det må utvikles og utvises en støttende kultur, gi ros og anerkjennelse, vise glede og entusiasme og bidra til å iverksette aktiviteter hvor man søker forbedringer. Ledelsen må også bidra til å samle, høste og spre erfaringer. Senge berører dette i den 5. disiplinen når han påpeker at man må se helhet og sammenhenger, internt og eksternt. Videre hevder han at å forstå sin egen rolle i dette arbeidet er avgjørende. Dette gjelder alle aktørene, men er slik jeg ser det,

avgjørende viktig for ledelsen. Når det gjelder Lillejords fokus på støttende kultur, ros og anerkjennelse, har jeg ikke grunnlag for å si særlig mye om dette utover det som er kommentert i forhold til den enkelte skole.

Men Lillejord peker på at det i en lærende organisasjon må finne sted en produktiv, pedagogisk ledelse og i tillegg til administrativ ledelse. Ved skole 6 mener jeg det er belegg for å hevde at slik ledelse utøves og en finner det også til dels ved skole 1. Ved skole 4 synes man å befinne seg et sted midt i mellom pedagogisk og administrativ ledelse, mens man ved skole 2 og 5 ser ut til å utøve en større grad av administrativ ledelse. Slik ledelse er ikke særlig fremmende for utvikling av en lærende organisasjon.

Vi har gjennom undersøkelsen fått innsyn i seks ulike skoler med gode resultater i nasjonale prøver. Funnene i denne studien viser at en av skolene kan karakteriseres som en lærende skole, mens en annen kanskje også kan vise seg å være det. Tre av skolene karakteriseres ikke som lærende skoler, selv om en av dem muligens er på vei dit. Den siste skolen har vi for lite empiri til å trekke slutninger om.

*Forskningsspørsmålet lød: Har skoler med gode resultater i nasjonale prøver kjennetegn som tyder på at de er lærende skoler, i betydningen lærende organisasjoner?*

På bakgrunn av undersøkelsen synes det ikke som om gode resultater i nasjonale prøver i særlig grad har sammenheng med hvorvidt man er en lærende organisasjon eller ikke. Jeg velger å definere en av de seks skolene som en lærende skole, mens en annen er langt på vei til å bli det. Det betyr at de fleste av de undersøkte organisasjonene ikke kan karakteriseres som lærende organisasjoner. Med utgangspunkt i undersøkelsen er det dermed ikke grunnlag for å hevde at det finnes en slik sammenheng. Ved dette skiller oppsummeringen seg fra Kompetanseberetningens konklusjon (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005), som peker på at det motsatte kan være tilfelle. Min konklusjonen er imidlertid også tuftet på begrenset empiri, slik kompetanseberetningen sies å være.

## **5.1 Refleksjoner**

Funnene i undersøkelsen er tankevekkende og gir næring til spørsmålet om hva som bidrar til å skape gode resultater hos elevene. Hvorfor har for eksempel "våre" skoler gode resultater i nasjonale prøver? Det er allment kjent og akseptert at ulike faktorer har betydning for elevenes resultater i nasjonale prøver. Statistisk sentralbyrå viser i en artikkel (Statistisk sentralbyrå 2010) at sosial bakgrunn betyr mye for resultatene. En hevder at "prestasjonsforskjellene mellom elevene (...) viser sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, innvandringsbakgrunn og skolekommunens sentralitet" (Statistisk sentralbyrå 2010). Vel å merke er disse forskjellene enda tydeligere på åttende enn på femte trinn, men det har endret seg lite de senere årene. Funnene er omtrent de samme i 2010 som i 2007. "Våre" undersøkte enheter befinner seg i relativt sentrale strøk på Østlandet og det er altså slik at resultatene fra nasjonale prøver viser en positiv sammenheng mellom prestasjoner og sentraliteten i elevenes skolekommune, dette gjelder særlig på femte trinn (Statistisk sentralbyrå 2010). Det er grunn til å anta at blant annet disse faktorene kan bidra til å forklare "våre" skolars gode resultater. I tillegg til dette er forskerne relativt enig om at lærerens utdanning har betydning, lærerens evne til å være klasseleder og ikke minst at klassen har arbeidsro og godt miljø. Disse faktorene har vi ikke undersøkt eller tatt stilling til i det hele tatt i denne undersøkelsen.

Bob O'Hagan har studert forestillinger om skole og utdanning og hevder at det er en myte at målinger og kartlegginger peker direkte tilbake på virksomhetens evne til å mobilisere kunnskap (Lillejord 2006). Å ha god utdanning er viktig både for enkeltmennesket og for samfunnet som helhet. Utdanning noe de styrende myndigheter ser som et instrument i samfunnsutviklingen. I forlengelsen av dette er det dermed av politisk interesse å opprettholde myter og skape nye, om skole og utdanning. Dersom O'Hagan har rett, og målinger og kartlegginger ikke peker tilbake på organisasjonens evne til å mobilisere kunnskap, er problemstillingen i denne oppgaven uinteressant og ikke relevant. Da bør ikke spørsmål om resultater, nasjonale prøver eller eventuelt andre kartlegginger, settes i sammenheng med organisasjoners evne til å mobilisere kunnskap. Da er det helt andre problemstillinger som er interessante...



Lillejord(2006) hevder at å utvikle en lærende skole er et mål i seg selv og advarer mot at det brukes som et middel for å oppnå visse mål. Hun viser til Skjervheim og hevder at dersom vi utvikler en lærende skole for å oppnå for eksempel gode resultater hos elevene, kan vi komme til å begå et instrumentalistisk mistak og ødelegge mer enn vi skaper(Lillejord 2006). Hun viser videre til at å drive en skole er et demokratisk oppdrag. Når man søker å oppnå læring på alle nivå i organisasjoner, må alle aktørene engasjeres i spørsmål som angår dem, det være seg elever, foreldre eller ansatte(Lillejord2006). Å skape en lærende skole kan dermed handle om å skape relevans for deltakerne, for skolens interessenter.

Røvik(2007) har vært opptatt av trender som former det 21.århundrets organisasjoner og har gitt ut en bok om dette. Han har studert tilbud, overføring, etterspørsel, mottak og utnytting av organisasjonsideer, og beskrevet hvordan dette skjer. Ideene har seks viktige felles kjennetegn sier Røvik(2007): "De er svært mange. De er allestedsnærværende og de har gjerne en uklar historie. De er gjennomtrengende(dvs. de er vanskelig å unnsnippe) og de er reformutløsende dvs. kan utløse både små og meget store, omfattende, endringer i virksomhetene de har trengt inn i"(Røvik 2007:16). Uten å presentere dette tankegodset ytterligere (da dette ville være grunnlag for en avhandling i seg selv), stiller jeg spørsmål om begrepet lærende organisasjon er, eller vil vise seg å bli, en slik trend som Røvik viser til...

## Referanse- og litteraturliste

Aasland, Tora (2010) Kunnskapsgrunnlaget for forsknings og utviklingspolitikken URL : <http://www.forinn.no/post/2007/10/31/Norge-som-kunnskapsnasjon-politisk-verksted.aspx> (Lesedato 31.03.2010)

Aune, Asbjørn (2008) Kvalitetsdrevet ledelse Kvalitetsstyrte bedrifter, Oslo, Gyldendal norsk forlag

Bergkastet, Inger, Lasse Dahl, Kjetil Andreas Hansen (2009) Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter, Oslo, Universitetsforlaget

Blåka, Gunhild & Cathrine Filstad (2007) Læring i helseorganisasjoner, Oslo, Cappelen

Bolman, Lee G. & Terrence E. Deal (1998) Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse, Oslo, Ad Notam Gyldendal

Det postindustrielle samfunn(2010) Wikipedia, URL: [http://no.wikipedia.org/wiki/Det\\_postindustrielle\\_samfunn](http://no.wikipedia.org/wiki/Det_postindustrielle_samfunn) (Lesedato 07.04.2011)

Dysthe, Olga (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring, Oslo, Abstrakt forlag

En lærende skole, en artikkelstafett ,6 hefter, Oslo, Utdanningsdirektoratet 2006-2009

Foreldrerett.no internettside, URL: <http://www.foreldrerett.no/sider/tekst.asp?side=16> (Lesedato 16.04.2011)

Forskrift til opplæringslova, Kunnskapsdepartementet, 2010, URL: [http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html&emne=forskrift\\*%20til\\*%20opplæringslov\\*&&](http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html&emne=forskrift*%20til*%20opplæringslov*&&) (Lesedato 18.04.2011)

Glosvik, Øyvind (2006) Organisasjonsteoretiske perspektiv i utdanningsleiing. I: Skedsmo, Guri et al (2006), Utdanningsledelse, Oslo, Cappelen

Glosvik, Øyvid (2010)Systemisk tenkning som grunnlag for leiing - ein innfallsvinkel til lærande organisasjoner? Norsk Pedagogisk tidsskrift nr. 4:2010, Universitetsforlaget

Halvorsen, Knut (2008) Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode, Oslo, Cappelen forlag

Halvorsen, Kristin(2010),Tid for gjennomføring og resultater, i: Dagbladet 29.04.2010

Hattie, John (2009) Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyzses relating to achievement, Oxon(Oxfordshire), Routledge

Hoaas, Krister Claussen (2010). Tiåret da skolen gikk til PISA i: Aftenposten, morgen, 02.01.10

Hva er nasjonale prøver? Utdanningsdirektoratet (2009), URL: [http://udir.no/Artikler/\\_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/](http://udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/) (lesedato 22.12.09)

Hva er PIRLS, PISA og nasjonale prøver? Utdanningsdirektoratet (2009) URL : [http://udir.no/upload/pirls/faktaark\\_pisa\\_pirls\\_np.pdf](http://udir.no/upload/pirls/faktaark_pisa_pirls_np.pdf) (Lesedato 22.12.09)

I første rekke, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet  
(Norges offentlige utredninger (NOU) 2003: 16)

Imsen, Gunn (2003) Elevens verden, Trondheim, Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar (2004) Organisasjonsendringer og endringsledelse, Bergen, Fagbokforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar & Jan Thorsvik (1997) Hvordan organisasjoner fungerer, Bergen: Fagbokforlaget

Kaufman, Astrid & Geir Kaufman (1996) Psykologi i organisasjon og ledelse, Bergen, Fagbokforlaget

Kompetanseberetningen, Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) URL: [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2005/kompetanseberetningen-2005.html?id=106447](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2005/kompetanseberetningen-2005.html?id=106447) (Lesedato 10.04.2010)

Kultur for læring, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet (2003)

Kunnskapsløftet, Læreplanverket for grunnskolen og videregående skole, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet (2006)

Leiulfsrud, H. og Hvinden, B. (1996) Analyse av kvalitative data: Fikserbildet eller puslespill? I Holter, H. og Kalleberg, R. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 220-240), Oslo, Universitetsforlaget

Lillejord, Sølvi (2003) Ledelse i en lærende skole, Oslo, Universitetsforlaget

Lærer elevene mer på lærende skoler? Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet (2005)

Nasjonale prøver (2010) Statistisk sentralbyrås nettside URL: <http://www.ssb.no/nasjprov/> (Lesedato 02.04.2010)

Om organisering og styring i utdanningssektoren, Stortingsmelding 37 1990-91, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 Lovdata, URL: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-012.html> (Lesedato 04.01.2011)

Ramsdal, Helge og Egil Skorstad (2004) Privatisering fra innsiden, Bergen ; Fagbokforlaget

Repstad, Pål (1998) Mellom nærhet og distanse, Oslo: Universitetsforlaget

Roald, Knut (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I: Skedsmo, Guri et al (2006), Utdanningsledelse Oslo, Cappelen

Røvik, Kjell Arne (2007) Trender og translasjoner, ideer som former det 21. århundrets organisasjon, Oslo, Universitetsforlaget

Säljö, Roger (2001) Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo, Cappelen Akademiske forlag

Skorstad, Egil J.(2002) Organisasjonsformer Kontinuitet eller forandring?, Oslo, Gyldendal Akademisk

Strand, Torodd (2007) Ledelse, organisasjon og kultur, Bergen, Fagbokforlaget

Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, Oslo, Utdannings - og forskningsdepartementet 2005

Tautologi(2011 )Wikipedias URL :  
<http://no.wikipedia.org/wiki/Tautologi> (Lesedato 04.01.2011)

Thurén, Torsten (1993) Vitenskapsteori for nybegynnere, Oslo, Universitetsforlaget

TIMMS og PIRLS 2011, Utdanningsdirektoratet (2011) URL:  
<http://sok.udir.no/Sider/results.aspx?k=PIRLS> (lesedato 14.04.2011)

Utdanning og forskning(2011) URL:  
<http://www.regjeringen.no/nn/tema/Utdanning-og-forskning.html?id=930> (Lesedato:07.04.2011)

Utdanningsspeilet 2009 Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge, Oslo, Utdanningsdirektoratet 2010

Vibe, Nils og Lødding B., Markussen E.(rapport 5/2005) Utnytte sine evner og realisere sitt talent? Læringsutbyttet ved innføringen av Kunnskapsløftet, Oslo, NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning

## **Annen litteratur, ikke direkte sitert fra, men søkt i:**

FriFagbevegelse, URL: .  
[http://www.frifagbevegelse.no/loaktuelt/kommentar/statsr\\_den/article3387644.ece](http://www.frifagbevegelse.no/loaktuelt/kommentar/statsr_den/article3387644.ece)  
(lesedato 31.03.2010)

Obskurantisme(2010 )Den store danske Gyldendals åbne encyklopedi, URL:  
[http://www.denstoredanske.dk/Samfund,\\_jura\\_og\\_politik/Sprog/Fremmedord/ok/obskurantisme](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Sprog/Fremmedord/ok/obskurantisme) (Lesedato 04.01.2011)

Obskurantisme (2011) Wikipedia, URL  
<http://translate.google.no/translate?hl=no&langpair=en%7Cno&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Obscurantism> (lesedato 06.04.2011)

Organisasjonsteori (2010) Store norske leksikons nettutgave URL:  
<http://snl.no/organisasjonsteori> (lesedato 09.05.2010)

Senge, Peter M.(2006)The fifth discipline, The art & Practice og the Learning Organization, New York, Doubleday

Skolen vet best, Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet (2003)

Utdanningsdirektoratet.no: Om direktoratet (2011) URL:

<http://www.udir.no/Tema/Om-direktoratet/> (Lesedato 01.04.2011)

Utdanningsdirektoratet.no: Presentasjoner fra fagkonferansen om PISA og PIRLS(2011)

URL:

[http://www.udir.no/Artikler/\\_Forskning/\\_Internasjonale-studier/Presentasjoner-fra-fagkonferansen-om-PISA-og-PIRLS-101207/](http://www.udir.no/Artikler/_Forskning/_Internasjonale-studier/Presentasjoner-fra-fagkonferansen-om-PISA-og-PIRLS-101207/)

## **Tabell- og figurliste**

### **Figur 1**

Nonaka og Takeuchis fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (sitert i Roald 2006): 27

### **Figur 2**

Deming-sirkelen, PUVI (sitert i Aune 2008) : 28

### **Figur 3**

Deming-sirkelen, ledelseshjulet (sitert i Aune 2008) : 29

### **Figur 4**

Demings 14 punkter (sitert i Aune 2008): 30

### **Figur 5**

Kolbs læringssirkel (sitert i Utdanningsdirektoratet 2006-2009 hefte 4) : 31

### **Figur 6**

Forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse (Lillejord 2006) : 39

### **Figur 7**

Forholdet mellom produktiv og reproduktiv ledelse (Lillejord 2006) : 40

# Intervjuguide 1

(Brukt til å intervju skole 3 )

## Innledning

- A. Presentasjon
- B. Informere om prosjektet
- C. Informere om databehandlingen og garantere anonymitet
- D. Informere om retten til å avbryte intervjuet når som helst, eller at man kan la være å svare på enkeltspørsmål

TEMA/OMRÅDE	SPØRSMÅL
<b>1. Medskapning framfor medbestemmelse</b>	<p>Kan du beskrive et typisk personalmøte forløper hos dere.  Hvem lager saksliste og bestemmer innholdet?  Hvem legger fram saker?  Hvordan?  Er ordet fritt?  Organiserer du møtet på noen spesiell måte?  Hvem er ansvarlig for disse møtene?</p>
<b>2. Spørsmål framfor forslag</b>	<p>Når får møtedeltakerne sakslista/ agendaen for møtene?  Kan alle komme med forslag direkte til sakslista?  Er det noen spesielle rutiner for disse møtene?  Hvordan avgjøres det at en sak skal opp på et personalmøte for event. drøfting?  Er det vanlig at deltakerne må forberede seg til saker som skal tas opp? – hvor ofte skjer det i tilfelle?  Hva slags forvetninge har du til at de som kommer i møtet er forberedet?  På hvilket nivå forventer du at deltakerne har satt seg inn i sakene på forhånd?</p>
<b>3. Bevisst utelatelse av motforestillinger i søkefasen</b>	<p>Skiller dere mellom forvaltningsmøter og møter av annen karakter?  hvis ja- på hvilken måte og hva slags type?  (Sagt på en annen måte, behandles slike saker i samme møte eller i ulike møter?)  Når dere drøfter en utfordring dere har ved skolen, brukes det da noen spesielle metoder i f t drøftingene i slike situasjoner?  Forberedes et innlegg fra en eller flere parter?  Er ordet fritt?  Er det fritt fram for å komme med forslag og motforslag underveis i en drøfting?  - Har du dere noen tanker om <i>når</i> i prosessen event. andre forslag eller motforestillinger bør bringes til torgs?</p>
<b>4. På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker</b>	<p>Jeg vil gi noen eksempler og ber deg om å kommentere hvordan du tenker at dere løser problemer a la disse:  <i>*Pers mor kontakter skolen og forteller at han mistrives sterkt på skolen. Han strever med å motivere seg til å gå, og ved et par anledninger har hun ikke fått ham av sted. Hun er svært bekymret og ber skolen gjøre noe</i></p>

	<p><i>med situasjonen. Skolen er også svært bekymret for dette og har allerede drøftet det internt.</i></p> <p>Hvordan tenker du at din organisasjon ville ta tak i en slik utfordring?</p> <p><i>*Skolen har en gruppe elever som ofte lar være å gå til time og heller "henger" rundt i gangene og forstyrrer. Skolen har gjentatte ganger satt inn tiltak for disse elevene uten at det har endret situasjonen nevneverdig.</i></p> <p>Hvordan vil dere ta tak i en situasjon a la dette?</p>
<b>5. Vurdere positive resultat før negative resultat</b>	<p>Evaluerer dere tiltak dere setter i gang i for eksempel saker a la de vi snakket om over?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-systematisk?</li> <li>– eller avhenger det av saken?</li> </ul> <p>Dersom dere bestemmer dere for prøve ut en metode eller idé, hvordan evaluerer dere effekten av det som settes i gang?</p> <p>Drøfter dere resultater av kartleggingsprøver eller andre store prøver i personalet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i plenum?</li> <li>- i team?</li> <li>- i spesielle møter?</li> </ul> <p>Hvordan gjøres dette?</p> <p>Hva har mest fokus, de elevene som scorer godt eller de som scorer lavt?</p>
<b>6. Møteledelse på omgang</b>	<p>Hvem leder møtene?</p> <p>Hender det at møteledelsen går på omgang?</p>
<b>7. Heterogene arbeidsgrupper</b>	<p>Dersom man bestemmer seg for å drøfte en sak i små grupper i et personalmøte, hvordan avgjøres det da hvem som skal sitte sammen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- er det tilfeldig hvem som sitter sammen?</li> <li>- Bruker man faste grupper, for eksempel teamene?</li> </ul> <p>Dersom det settes ned arbeidsgrupper for å forberede saker til møter eller drøftinger- hvordan ville man sette sammen slike arbeidsgrupper?</p> <p>Har du noen formening om det er mest hensiktsmessig å ha homogene eller heterogene arbeidsgrupper?</p>
<b>8. Prioritering framfor avstemming</b>	<p>Hvordan avgjør man hva som skal være satsningsområdet neste periode/semester/skoleår?</p> <p>Hvem avgjør dette? I hvilke fora?</p> <p>Hvordan konkret avgjøres det?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ved avstemming / prioriteringer eller konsensus?</li> </ul>
<b>9. Milepæler og ansvarsfordeling</b>	<p>Har dere noen prosjekter på gang ved skolen?</p> <p>Hvordan er prosjektene organisert?</p> <p>Hvem er ansvarlig for prosjektet?</p> <p>Når skal det evalueres?</p> <p>Hvordan skal det evalueres?</p> <p>Når skal det avsluttes?</p>
<b>10. Handlingsorienterte tilbakemeldinger om</b>	<p>Dere har av og til ansatte på kurs.</p> <p>Er det vanlig at de som har vært på kurs gir noen tilbakemelding til resten av kollegiet etter kursene,- om hva de</p>



<b>kompetanseutvikling</b>	<p>har lært?</p> <p>Hvor ofte siste året har slik deling funnet sted i f t antall kurs?</p> <p>Hvordan / på hvilken måte gjøres event. dette?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Viser man metoder for øvrige kolleger?</li> <li>-Kopierer man opp kursmateriell?</li> <li>-Andre metoder?</li> </ul> <p>Hvordan er interessen for å dele?</p> <p>Hvordan er interessen for å lytte/lære/overføre til egen praksis?</p>
<b>11. Pauserommet</b>	<p>Hvor foregår personalmøtene deres</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-personalrom?</li> <li>-andre rom/arenaer?</li> </ul> <p>Erfarer du at noen rom er bedre eller dårligere egnet enn andre rom?</p>
<b>12. Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker</b>	<p>Kan du nevne eksempler på saker som har vært drøftet/diskutert i plenum den senere tid.</p> <p>Hvilke konkrete saker har du planer om å ta opp i nær framtid?</p> <p>En skole drøfter saker både av forvaltningsmessig karakter og saker av typisk utviklingskarakter. Hvor stor andel av møtene vil du anslå blir brukt til den ene og det andre? Svar f. eks. i brøk; <math>\frac{1}{2}</math> av møtene</p> <p style="text-align: center;"><math>\frac{1}{4}</math> av møtene</p> <p>Hvordan skulle du ønske at denne brøken så ut?</p> <p>Kan du gjøre noe for å dreie det i den retningen du ønsker?</p>

## Intervjuguide 2

(Brukt til å intervju skole 1,2,4,5 & 6)

### Innledning

- A. Presentasjon
- B. Informere om prosjektet
- C. Informere om databehandlingen og garantere anonymitet
- D. Informere om retten til å avbryte intervjuet når som helst, eller at man kan la være å svare på enkeltspørsmål

TEMA/OMRÅDE	SPØRSMÅL
<b>1. Medskaping framfor medbestemmelse</b>	<p>Kan du beskrive et typisk personalmøte forløper hos dere.</p> <p>Hvem lager saksliste og bestemmer innholdet?</p> <p>Hvem legger fram saker?</p> <p>Hvordan?</p> <p>Er ordet fritt?</p> <p>Organiserer du møtet på noen spesiell måte?</p> <p>Hvem er ansvarlig for disse møtene?</p>
<b>2. Spørsmål framfor forslag</b>	<p>Når får møtedeltakerne sakslista/ agendaen for møtene?</p> <p>Kan alle komme med forslag direkte til sakslista?</p> <p>Er det noen spesielle rutiner for disse møtene?</p> <p>Hvordan avgjøres det at en sak skal opp på et personalmøte for event. drøfting?</p> <p>Er det vanlig at deltakerne må forberede seg til saker som skal tas opp? – hvor ofte skjer det i tilfelle?</p> <p>Hva slags forvetninge har du til at de som kommer i møtet er forberedet?</p> <p>På hvilket nivå forventer du at deltakerne har satt seg inn i sakene på forhånd?</p>
<b>3. Bevisst utelatelse av motforestillinger i søkefasen</b>	<p>Skiller dere mellom forvaltningsmøter og møter av annen karakter?</p> <p>hvis ja- på hvilken måte og hva slags type?</p> <p>(Sagt på en annen måte, behandles slike saker i samme møte eller i ulike møter?)</p> <p>Når dere drøfter en utfordring dere har ved skolen, brukes det da noen spesielle metoder i f t drøftingene i slike situasjoner?</p> <p>Forberedes et innlegg fra en eller flere parter?</p> <p>Er ordet fritt?</p> <p>Er det fritt fram for å komme med forslag og motforslag underveis i en drøfting?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har du dere noen tanker om <i>når</i> i prosessen event. andre forslag eller motforestillinger bør bringes til torgs?</li> </ul>
<b>4. På jakt etter sammenhenger mer</b>	<p>Jeg vil gi noen eksempler og ber deg om å kommentere hvordan du tenker at dere løser</p>

<p><b>enn årsaker</b></p>	<p>problemer a la disse:  <i>*Pers mor kontakter skolen og forteller at han mistrives sterkt på skolen. Han strever med å motivere seg til å gå, og ved et par anledninger har hun ikke fått ham av sted. Hun er svært bekymret og ber skolen gjøre noe med situasjonen. Skolen er også svært bekymret for dette og har allerede drøftet det internt.</i></p> <p>Hvordan tenker du at din organisasjon ville ta tak i en slik utfordring?  <i>*Skolen har en gruppe elever som ofte lar være å gå til time og heller "henger" rundt i gangene og forstyrrer. Skolen har gjentatte ganger satt inn tiltak for disse elevene uten at det har endret situasjonen nevneverdig.</i></p> <p>Hvordan vil dere ta tak i en situasjon a la dette?</p>
<p><b>5. Vurdere positive resultat før negative resultat</b></p>	<p>Evaluerer dere tiltak dere setter i gang i for eksempel saker a la de vi snakket om over?        -systematisk?        – eller avhenger det av saken?</p> <p>Dersom dere bestemmer dere for prøve ut en metode eller idé, hvordan evaluerer dere effekten av det som settes i gang?</p> <p>Drøfter dere resultater av kartleggingsprøver eller andre store prøver i personalet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- i plenum?</li> <li>- i team?</li> <li>- i spesielle møter?</li> </ul> <p>Hvordan gjøres dette?        Hva har mest fokus, de elevene som scorer godt eller de som scorer lavt?</p>
<p><b>6. Møteledelse på omgang</b></p>	<p>Hvem leder møtene?        Hender det at møteledelsen går på omgang?</p>
<p><b>7. Heterogene arbeidsgrupper</b></p>	<p>Dersom man bestemmer seg for å drøfte en sak i små grupper i et personalmøte, hvordan avgjøres det da hvem som skal sitte sammen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- er det tilfeldig hvem som sitter sammen?</li> <li>- Bruker man faste grupper, for eksempel teamene?</li> </ul> <p>Dersom det settes ned arbeidsgrupper for å forberede saker til møter eller drøftinger- hvordan ville man sette sammen slike arbeidsgrupper?        Har du noen formening om det er mest hensiktsmessig å ha homogene eller heterogene arbeidsgrupper?</p>
<p><b>8. Prioritering framfor avstemming</b></p>	<p>Hvordan avgjør man hva som skal være satsningsområdet neste periode/semester/skoleår?        Hvem avgjør dette? I hvilke fora?</p>

	Hvordan konkret avgjøres det? - ved avstemming / prioriteringer eller konsensus?
<b>9. Milepæler og ansvarsfordeling</b>	Har dere noen prosjekter på gang ved skolen? Hvordan er prosjektene organisert? Hvem er ansvarlig for prosjektet? Når skal det evalueres? Hvordan skal det evalueres? Når skal det avsluttes?
<b>10. Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling</b>	Dere har av og til ansatte på kurs. Er det vanlig at de som har vært på kurs gir noen tilbakemelding til resten av kollegiet etter kursene,- om hva de har lært? Hvor ofte siste året har slik deling funnet sted i f t antall kurs? Hvordan / på hvilken måte gjøres event. dette? -Viser man metoder for øvrige kolleger? -Kopierer man opp kursmateriell? -Andre metoder? Hvordan er interessen for å dele? Hvordan er interessen for å lytte/lære/overføre til egen praksis?
<b>11. Pauserommet</b>	Hvor foregår personalmøtene deres -personalrom? -andre rom/arenaer? Erfarer du at noen rom er bedre eller dårligere egnet enn andre rom?
<b>12. Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker</b>	Kan du nevne eksempler på saker som har vært drøftet/diskutert i plenum den senere tid. Hvilke konkrete saker har du planer om å ta opp i nær framtid? En skole drøfter saker både av forvaltningsmessig karakter og saker av typisk utviklingskarakter. Hvor stor andel av møtene vil du anslå blir brukt til den ene og det andre? Svar f. eks. i brøk; ½ av møtene ¼ av møtene Hvordan skulle du ønske at denne brøken så ut? Kan du gjøre noe for å dreie det i den retningen du ønsker?
<b>13. Tilpasser seg endringer i omgivelsene ved å justere sine mål og sin oppmerksomhet.</b>	Kan du gi meg eks.på hvordan dere for eksempel har - jobbet med innføringen av Kunnskapsløftet? - jobbet med den nye vurderingsforskriften? jobbet med andre endringer og nyinnføringer?
<b>14. Kartlegging av elevresultater</b>	De fleste skoler er pålagt å kartlegge elevenes resultater jevnlig Kan du si noe om hvordan dette gjøres, hva som skjer av forberedelser og etterarbeid til denne kartleggingen.
<b>15 Fokus</b>	Er dere opptatt av de samme spørsmålene i dag som for 5 år siden? For eksempel – min egen org. betydelig mer opptatt av hva elevene lærer framfor metoder

<b>16. Organisasjonens sett av felles antakelser og oppfatninger.</b>	Har skolen er felles visjon? Er visjonen i bruk? Har den vært endret de senere årene?
<b>17. Felles mentale modeller</b>	Tror du alle ansatte har en felles oppfatning av hvordan for eksempel læring finner sted hos elevene? Er dette spørsmålet drøftet de senere årene? Tror du alle i org. Er enige om hvilke faktorer som er avgjørende for gode resultater hos elevene?  Er dette spørsmålet drøftet de senere årene?
<b>18. En lærende org. er opptatt av forholdet mellom handling og resultat og utvikler en kvalitativt god kunnskapsbase.</b>	Evaluerer dere egen praksis? I tilfelle når og hvordan?  Det skrives halvårsrapporter om elever som har spesialundervisning, her er det vanlig å hvor elevene står i f t målene i den individuelle læreplanen. Evaluerer dere, eller reflekterer dere, i fellesskap over hvilke faktorer som har betydning for elevenes framgang?
<b>19. Felles mentale modeller</b>	Har dere drøftet hvilke metoder dere skal bruke i læringsarbeidet i f t elevene? Har dere utviklet noen form for kunnskapsbase i f t metoder for eksempel? -I tilfelle ja- blir denne jevnlig revidert? Og er den kjent for alle?
<b>20. Organisasjonslæring kan beskrives som erfaringslæring og institusjonalisering av erfaringer, og fokuserer på organisasjonens evne til å utnytte erfaringer som er overførbare og relevante til nye situasjoner og over tid.</b>	Foregår foreldresamtalen på samme måte i dag som for eksempel for ti år siden? Hvis nei, hva er annerledes? Hvorfor har man endret praksis? Foregår undervisningen ved skolen på samme måte i dag som tidligere år? Hvis nei – hva er annerledes? Hvorfor har man endret praksis? Er skolen organisert på samme måte i dag som for eksempel for ti eller tyve år siden? Hvis nei- hva er annerledes? Hvorfor har dere endret praksis? Hvis ja- hvorfor ikke tror du?
<b>21. Mål</b>	Hva er skolens mål? Har dere definert egne mål utover læreplanens mål?
<b>22. Hvordan håndterer dere uventede og utfordrende oppgaver?</b>	Eks. og be om kommentarer. A. En elev har, overraskende, vunnet en

	<p>stor nasjonal konkurranse? Ha ville dere gjøre da tro?</p> <p>B. Skolen har tre dager på seg til å lage fest for alle elevene – hvordan ville dere gå løs på det tro?</p> <p>C. Stor uro etter hærverk i storefri – hvordan ville dere ta tak i en slik sak tror du?</p>
<b>23. System</b>	Har og bruker et kvalitetssystem – på skolen/ i kommunen?
<b>24. Egne tanker om resultatene</b>	Hva mener du/dere er forklaringen på at skolen har gode resultater i Nasjonale prøver?

*Stavern xxxxxx*

*Til skoleledere i xxx kommune*

*Mitt navn er Eva Borch-Jenssen.*

*Jeg er rektor ved Langestrand skole i Larvik og for tiden også student ved Høgskolen i Østfold. Våren 2011 fullfører jeg en Mastergrad i organisasjon og ledelse. I Masteravhandlingen søker jeg å avdekke om*

***Det er en sammenheng mellom gode resultater i nasjonale prøver og det å være en lærende skole, i betydningen lærende organisasjon?***

*– Det er i denne sammenhengen jeg henvender meg til dere.*

Før nyttår var jeg i samtaler med skoleledelsen i deres kommune. De har stilt seg positive til at jeg forsker i deres kommune og jeg har via dem fått tilgang til kommunens resultater i nasjonale prøver for 5.kl. fra årene 2007, 2008 og 2009.

Jeg vil, ved hjelp av statistikk, søke å finne fram til skoler som over de tre siste årene (2007-2008-2009) er blant de tre beste i sin kommune (dvs. ut ifra et gjennomsnitt). Jeg er ikke sikker på om det forholder seg slik, dvs. at det er tilfelle at skoler befinner seg i denne ”gruppen” over år. Dersom det ikke er tilfelle, vil jeg i stedet sammenlikne resultatene disse tre årene og velge ut skoler som har hatt de beste resultatene i snitt. På denne måten vil jeg søke å sikre at utvalget ikke er tilfeldig.

Når jeg har kommet fram til hvilke skoler jeg vil undersøke trenger jeg å intervju rektor(eller andre ansvarlige) ved disse skolene. Intervjuene varer ca en time. (Det kan også være interessant å studere innholdet i ulike møter i organisasjonen. Da vil jeg i så fall benytte en form for dokumentanalyse, dvs. studere sakslister og referat fra sentrale møter. Jeg kommer eventuelt tilbake til dette ved de enkelte skolene). Målet med intervjuene & analysen er å søke å avdekke om organisasjonen har kjennetegn som tyder på at de kan være lærende organisasjoner.

Jeg håper det slutførte arbeidet kan bidra til glede og inspirasjon for den enkelte skole og Deres organisasjonen som helhet. Jeg stiller meg selvsagt til disposisjon etter at oppgaven er fullført, dersom det er ønskelig med samtaler og drøftinger som følge av event. funn.

**Litt om temaet:**

Fra 2006- 2009 fikk alle skoler i Norge(!) tilsendt artikkelserien *En lærende skole*, fra Utnanningsdirektoratet.

Begrepet "en lærende organisasjon/en lærende skole" brukes i mange ulike sammenhenger i skoleverden - og det er også jevnlig omtalt i litteraturen i organisasjonsteorien. Begrepet kan være vanskelig å få "tak på", men "alle" snakker om det, og jeg søker å finne hva det innebærer.

Ettersom jeg har undersøkt og gravd meg ned i litteraturen, er jeg ikke blitt mindre interessert! Tvert imot!

"Kompetanseberetningen" a 2005 (Utdannings og forskningsdepartementet) – tar utgangspunkt i temaet en lærende organisasjon/skole.

I "Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008" legges det vekt på utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Stortingsmelding 30(2003-2004) "Kultur for læring" bruker begrepet, og denne bygger på : NOU 16 "I første rekke". Her drøftet man sentrale faktorer for å øke elevenes læringsutbytte.

I Kompetanseberetningen a 2005 spør man: "*Lærer elevene mer ved lærende skoler?*" Og man understreker i forordet at rapporten ikke er fullgod forskning, men en undersøkelse, som søker å peke på retninger. Konklusjonen på undersøkelsen er at ja - det ser ut som elevene lærer mer ved lærende skoler. Beretningen må, etter mine begrep, ha hatt stor betydning, sammen med Strategi for kompetanseutvikling, for at man etterpå gav seg i kast med artikkelserien og sendte den ut til alle skoler i hele Norge...

I innledningen til art. serien "En lærende skole" påpeker man at begrepet er nytt i skole sammenheng. Det hevdes at fagfeltet representerer en ny og utfordrende måte å tenke skoleutvikling på. Hensikten er få en bedre skole – en skole med fokus på kjerneoppgaven – å gi en god og tilpasset opplæring til alle elever. (Sitat hefte 1 – i forordet).

Ja, ja dette kunne jeg skrevet mye om. Men det er i alle fall noe av bakgrunnen for hvorfor jeg er opptatt av nettopp dette spørsmålet...

Til slutt:

-Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet. Årsaken er at det vil bli enklere for meg å analysere samtalen når jeg har den på bånd. Alle innsamlede data vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen personer, skoler eller kommuner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig, forhåpentlig 1.mai 2011, men senest 1.okt. 2011. Det er frivillig å være med og man kan trekke seg når som helst underveis i intervjuet, uten å begrunne dette nærmere.

Jeg takker for imøtekommenhet!

Med vennlig hilsen

Eva Borch-Jenssen  
Risøytoppen 5  
3290 Stavern  
Tlf. 98 23 11 26 / 33 13 13 50

E-post: [eva.borch-jenssen@larvik.kommune.no](mailto:eva.borch-jenssen@larvik.kommune.no)